

Psihologie

159.9

H40

Cornel Havârneanu

CUNOAȘTEREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANEI

Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată



Collegium

POLIROM

Seria *Psihologie* este coordonată de Adrian Neculau.

CORNEL HAVÂRNEANU este lector doctor la Catedra de psihologie a Universității „Al.I. Cuza” Iași, titular al cursurilor de psihodiagnostic, metodologia cercetării psihologice, psihologie generală, informatică cu aplicații în psihologie.

Dintre lucrările publicate: „Utilizarea computerului în examinarea psihologică”, 1989, în *Revista de Psihologie*, „Aspecte ale personalității vatmanului”, 1991, în *Revista de Psihologie*, „Diagnosticul adecvării reacțiilor în situații conflictuale și sub presiunea timpului”, 1992, în *Revista de Psihologie*, „Considerații teoretice asupra structurii psihologice a persoanei și implicațiile lor pentru psihodiagnostic”, 1993, în *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” Iași*, „Perspectivele sistemelor expert în cadrul tehnologiilor didactice moderne”, 1994, în *Buletinul Cabinetului Pedagogic*, „Modelarea computerizată a comportamentului”, 1994, în *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” Iași*, „Ortodocși, catolici, neoprotestanți – un studiu al reprezentărilor reciproce”, în *Minoritari, marginali, excluși*, 1997, Editura Polirom, Iași, „Diagnosticarea emotivității prin determinarea latenței și a adecvării reacției în funcție de mărimea intervalului dintre stimul și răspuns”, 1996, în *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” Iași*, „Considerații privind procesarea informațiilor în memoria implicită. Comparatie între prelucrarea ascendentă (bottom-up processes) și cea descendentă (top-down processes)”, în *Clasic și modern în psihopedagogia socială*, 1996, Editura Știința, Chișinău, „Diagnosticarea emotivității prin aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare fără control vizual”, 1998, în *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” Iași*, „Memoria socială ca mediator al atitudinii față de integrarea României în NATO”, în *Psihologie socială*, 1998, Editura Polirom, Iași, *Psihologie – compendiu pentru bacalaureat și admitere la facultate*, 1998, Editura Polirom, Iași, „Metode de cunoaștere a elevilor”, în *Psihologie școlară*, 1998, Editura Polirom, Iași, „Schimbarea atitudinii și rezistența la persuasiune”, în *Psihosociologia schimbării*, 1998, Editura Polirom, Iași, „Rolul discrepanțelor eului în autoevaluarea trăsăturilor specifice săracilor și bogaților”, în *Aspecte psihosociale ale sărăciei*, 1999, Editura Polirom, Iași.

© 2000 by Editura POLIROM, Iași

Editura POLIROM

Iași, B-dul Copou nr. 4, P.O. Box 266, 6600

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:

HAVÂRNEANU, CORNEL

Cunoașterea psihologică a persoanei: posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată, Cornel Havârneanu – Iași: Polirom, 2000

240 p.; 24 cm – (COLLEGIUM, Psihologie)

Bibliogr.

ISBN: 973-683-460-3

159.923

Printed in ROMANIA

Cornel Havârneanu

CUNOAȘTEREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANEI

Posibilități de utilizare
a computerului în psihologia aplicată



741232

POLIROM
2000



În memoria lui Cristian Ifode, pentru
tot ceea ce a fost în scurta sa existență

CUPRINS

ARGUMENT	9
INTRODUCERE	11

CAPITOLUL I TEORIILE PERSONALITĂȚII ȘI PROBLEMELE PSIHO DIAGNOSTICULUI

1.1. Teoriile personalității și cunoașterea psihologică a persoanei	17
1.2. Înțelesul teoretic și înțelesul referențial în tratarea conceptelor de personalitate	26
1.3. Validitatea constructului, o soluție posibilă pentru evaluarea și măsurarea personalității	28
1.4. Posibilități de determinare a validității de construct	30
Analiză a varianței interne prin metoda înjumătățirii	32
Coeficientul alfa și coeficientul Kuder-Ricardson	33

CAPITOLUL II ASPECTE METODOLOGICE ÎN CUNOAȘTEREA PSIHOLAGICĂ A PERSOANEI. DIFICULTĂȚI ȘI CONTROVERSE

2.1. Critica actuală a tendințelor de cuantificare în cunoașterea psihologică a persoanei	38
2.2. Tendințe actuale în psihodiagnostic	42

CAPITOLUL III UTILIZAREA COMPUTERULUI ÎN PSIHOLOGIA APLICATĂ

3.1. Clasificarea sarcinilor computer în domeniul științelor sociale	52
3.2. Limbajele de programare și sistemele de operare	54
3.3. Programarea computerelor în științele sociale	55
3.4. Teoretizarea și reprezentarea datelor	58
3.5. Simularea, modelarea și planificarea	61
Dinamic – static	62
Date reale – date imaginare	63

Date grupate – date individuale	64
Microsimulări – macrosimulări	64
Probabilistic – non-probabilistic	65
Discret – continuu	65
Uman – non-uman	65
3.6. Analiza textelor	66
Analiza de conținut	66
3.7. Utilizarea computerului în psihologia experimentală	70
3.7.1. Obținerea cu ajutorul computerului	
a) stimulilor pentru studiile experimentale	70
a) Obținerea stimulilor prin calcul	70
b) Obținerea stimulilor prin confruntare	71
c) Generarea unor ecrane de stimuli	71
3.7.2. Utilizarea computerului în experimentele „on-line”	72
a) Studii determinate	72
b) Studii de neprevăzut	72
c) Studii interactive	73
3.7.3. Utilizarea computerului în psihologia percepției	74
3.8. Modelarea computerizată a comportamentului	77
a) Programe computer derivate din teorii deja existente	78
b) Modelarea comportamentului prin programe computer	
derivate din observații	79
c) Modelarea comportamentului pornind de la programe computer	80
3.9. Utilizarea computerului în psihologia clinică	81
a) Utilizarea computerului în sortarea informațiilor clinice.	81
b) Utilizarea computerului în colectarea de date clinice	83

CAPITOLUL IV

ADAPTAREA COMPUTERIZATĂ A TESTELOR

4.1. Metoda testelor	85
4.1.1. Conduita ca relație	85
4.1.2. Tipuri de relații S – P – R	86
4.1.3. Definirea testelor	88
4.1.4. Clasificarea testelor	90
4.2. Scurt istoric al testelor adaptate computer	91
4.3. Adaptarea computerizată a testelor	92
4.4. Fidelitatea testelor	95
Evaluarea semnificației coeficientului de fidelitate	
în diferite contexte de decizie	105
Corelația dintre scorurile obținute și scorurile adevărate	105
Un standard de comparație a preciziei unui test	
cu precizia altor teste de aceeași natură	106

Schimbarea rangului subiecților	106
Gradul de eroare între scorurile individuale	106
4.5. Validitatea testelor	107
Corecția pentru atenuare	108
Validitatea de conținut	110
Validitatea teoretică	110
Validitatea predictivă	110
Validitatea predictivă și luarea deciziilor	111
Criteriile	111
Caracteristicile unei măsuri-criteriu	112
Metode pentru determinarea validității predictive	113
Coeficientul de validitate	113
Interpretarea coeficientului de validitate	114
<i>4.5.1. Evaluarea și interpretarea validității unui test</i>	
<i>în contextul selecției și clasării subiecților</i>	<i>117</i>
Predicția multivariată și regresia multiplă	119
Indicele de eficacitate	121
Scorurile de separare a categoriilor	122
Indicele de separare a grupelor	125
Scenariul testului	125
Exigențele sistemului	127
4.6. Conținutul itemilor	128
Crearea itemilor testului	128
Examinarea itemilor	129
Pretestarea inițială	129
Selectarea unui subset dintre noii itemi	129
<i>4.6.1. Analiza de item</i>	<i>130</i>
a) Indicele de dificultate a itemului	130
b) Indicele de discriminare a itemului	133
c) Curba caracteristică itemului	136
d) Analiza itemilor și construcția testelor	136
e) Analiza factorială	138
f) Distribuția scorurilor	148

CAPITOLUL V

TEORIA RĂSPUNSULUI LA ITEMI, CALIBRAREA ITEMILOR ȘI ESTIMAREA COMPETENȚEI

5.1. Teoria răspunsului la item	156
5.2. Estimarea competenței	160
5.3. Estimarea parametrilor în testele adaptate computerizat	162
<i>Calibrarea inițială</i>	<i>162</i>
Calibrarea on-line (pe parcurs)	167
Multidimensionalitatea	168
Efectul contextului itemilor	168
Teste de viteză	170

CAPITOLUL VI

UTILIZAREA COMPUTERULUI

ÎN DIAGNOSTICAREA REACȚIILOR PSIHOMOTORII ȘI A EMOTIVITĂȚII (MODEL EXPERIMENTAL)

6.1. Probe computerizate pentru diagnosticarea reacțiilor psihomotorii și a emotivității	172
6.1.1. <i>Aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare fără control vizual (în două variante : fără feedback și cu feedback)</i>	172
6.1.2. <i>Studierea deciziei reacție (timpul de decizie TD și timpul de reacție TR)</i>	173
6.1.3. <i>Stabilirea latenței reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul (R/S-interval)</i>	174
6.1.4. <i>Test de reactivitate în situații de stres</i>	176
6.1.5. <i>Testul de reactivitate complexă – Bonnardel</i>	179
6.1.6. <i>Testul de coordonare și disociere manuală „DM”</i>	181
6.2. Valoarea diagnostică a probelor	181
Structura eșantionului investigat	181
6.2.1. <i>Inventarul de personalitate E.P.I.</i>	182
Factorul „E” – extraversiune – introversiune	183
Factorul „N” – nevrozismul – stabilitatea	184
Factorul „L” – scara de minciună	184
6.2.2. <i>Chestionarul caracterologic Gaston Berger</i>	185
6.2.3. <i>Interevaluare</i>	185
6.3. Rezultate	186
6.3.1. <i>Proba de apreciere subiectivă a vitezei de mișcare</i>	186
6.3.2. <i>Latența reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul (R/S-interval)</i>	190
6.3.3. <i>Studierea deciziei reacției (timpul de decizie TD și timpul de reacție TR)</i>	195
1. Interpretarea rezultatelor globale obținute prin investigarea a 385 de subiecți	195
6.3.4. <i>Testul de reactivitate în situații de stres</i>	197
6.3.5. <i>Testul de reactivitate complexă – Bonnardel</i>	202
6.3.6. <i>Testul de coordonare și disociere manuală „DM”</i>	204
6.3.7. <i>Predicția multivariată și regresia multiplă</i>	207
6.3.8. <i>Analiza factorială</i>	211
Testul de reactivitate în situații de stres	213
Testul de latență a reacției în funcție de mărimea intervalului răspuns – stimul	215
Proba de reactivitate complexă – Bonnardel	217
Proba de decizie și reacție în situații conflictuale	219
CONCLUZII	223
ANEXĂ	226
BIBLIOGRAFIE	228

ARGUMENT

Pentru a defini obiectul psihologiei putem pune accent pe cunoașterea individului pe baza legilor generale care reglează comportamentul. Există două abordări foarte diferite, chiar opuse, la care putem apela pentru a obține aceste rezultate.

Prima este abordarea **clinică**. Această modalitate de abordare orientează psihologul spre evidențierea complexității comportamentelor individuale, considerând că fiecare comportament antrenează ansamblul factorilor de personalitate ai individului, maniera sa proprie de a se adapta la diferite circumstanțe, experiența anterioară, sistemul de valori etc. Pentru a cunoaște un individ, psihologul clinician studiază cât mai complet și concret toate aceste aspecte. El acordă o mare importanță naturii integrate și intenționale a comportamentului, semnificațiilor pe care acesta le are pentru individ și pentru caracterul său adaptativ.

În ceea ce privește valoarea acestei metode de cunoaștere a cazurilor individuale, este unanim recunoscut faptul că ea răspunde într-o mică măsură exigențelor unui studiu general. Obiectivitatea observațiilor este deseori afectată, constatarea faptelor diferă de la un caz la altul și din această cauză ele nu pot fi generalizate, regulile la care face apel psihologul clinician depinzând de experiența sa proprie; fiind de cele mai multe ori implicite și dificil de comunicat, teoriile elaborate nu se pretează de cele mai multe ori la verificare.

A doua modalitate de abordare este cea **experimentală**. În acest caz se procedează la izolarea unui mic număr de factori care pot explica comportamentul și se fac verificări sistematice modificând condițiile și degajând circumstanțele particulare care pot masca sau perturba efectele acestora. Toate aspectele experienței sunt controlate și explicate, iar gradul de generalizare a concluziilor decurge din condițiile de realizare.

Și această modalitate de abordare este riscantă. Dacă izolăm un număr mic de factori înseamnă că-i putem neglija pe ceilalți. Dacă factorii izolați sunt independenți, metoda nu prezintă inconveniente majore, deoarece putem reveni ulterior pentru a studia ceilalți factori. Dar comportamentul este influențat de numeroși factori și de interacțiunea dintre aceștia. În aceste condiții, un studiu incomplet riscă să fie fals. Mai mult, factorii susceptibili de manipulare experimentale limitează câmpul investigației psihologului de laborator. Deoarece factorii care pot fi studiați în condiții experimentale sunt relativ elementari, deseori explicarea conduitelor se face la un nivel de complexitate inferior.

Cu toate acestea, cunoașterea psihologică a persoanei este pentru orice profesionist în domeniul psihologiei un aspect esențial care la prima vedere pare o sarcină simplă și ușor de realizat. Dacă luăm însă în considerare complexitatea și dinamica personalității, constatăm dificultățile cu care ne confruntăm în realizarea acestui demers. Psihologia naivă, bazată pe simțul comun, modelat prin experiența cotidiană, rămâne la un nivel empiric și intuitiv. Intuiția psihologică este doar punctul de plecare al cunoașterii psihologice, care trebuie completată cu o pregătire teoretică și practică adecvată metodelor științifice.

Primul pas în cunoașterea psihologică a persoanei constă în alegerea instrumentelor care vor fi folosite în psihodiagnostic, combinarea acestora sau construirea unor instrumente noi, corespunzătoare scopului propus. Alegerea unui test pentru psihodiagnostic presupune atât cunoașterea aspectelor teoretice care au stat la baza construcției acestuia, cât și a celor referitoare la calitățile testelor (fidelitate, validitate, capacitate de discriminare etc.).

Lucrarea reprezintă o sinteză teoretică și practică referitoare la problemele psihodiagnosticului contemporan, precum și a posibilității de utilizare a computerului în acest domeniu. Până în

prezent nu există în literatura de specialitate din România lucrări de referință care să fi abordat explicit posibilitatea utilizării computerului în psihologie, astfel încât tratarea acestei probleme reprezintă o prioritate în domeniu. Sunt prezentate avantajele folosirii computerului față de metodologia clasică, principalele modalități de utilizare a computerului în psihologia aplicată, simularea fenomenelor sociale, modelarea computerizată a comportamentului uman ș.a.

Adaptarea computerizată a testelor, prezentarea teoriei răspunsului la itemi, calibrarea itemilor și estimarea competenței reprezintă alte aspecte importante ale lucrării. S-a urmărit o familiarizare a cititorilor cu cele mai moderne modele de analiză statistică utilizate în construcția testelor psihologice și interpretarea rezultatelor obținute. Adaptarea computerizată a testelor contribuie la îmbunătățirea procesului de măsurare în sensul creșterii eficienței testelor. Modelul teoriei răspunsului la itemi este superior modelelor tradiționale, deoarece fiecare individ este caracterizat prin parametrul competenței, iar fiecare item printr-un ansamblu de parametri cu ajutorul cărora se alege algoritmul de selectare a itemilor care aduc cea mai mare cantitate de informații, satisfăcând totodată aspectele de conținut necesare unui test bun.

Lucrarea se adresează studenților care se formează în domeniul psihologiei, dar este utilă și psihologilor practicieni, mai ales prin modelul experimental prezentat, care demonstrează posibilitatea utilizării computerului în diagnosticarea reacțiilor psihomotorii și a emotivității. Acest model demonstrează, pe lângă utilitatea folosirii computerului în psihodiagnostic, și posibilitatea realizării unor analize laborioase a datelor prin analiză factorială sau predicție multivariată și regresie multiplă.

Doresc să aduc mulțumiri profesorului Adrian Neculau pentru sprijinul pe care mi l-a oferit în publicarea acestei cărți, cu aceeași generozitate cu care s-a remarcat în tot ceea ce a făcut în folosul psihologiei din România.

De asemenea, vreau să aduc un omagiu regretatului ing. Cristian Iftode, distins informatician, care a realizat programele computer fără de care cercetarea experimentală valorificată în această carte nu ar fi fost posibilă.

AUTORUL

INTRODUCERE

În orice domeniu de cunoaștere umană atingerea obiectivelor este condiționată de valoarea metodelor utilizate. Specificul investigațiilor psihologice, complexitatea „obiectului”, particularitățile faptelor studiate, lipsa unei teorii unitare asupra personalității au determinat o continuă lărgire a mijloacelor de cercetare, noi modalități de utilizare a procedeeleor existente, dar și serioase controverse între psihologi sau reproșuri și critici venite din exterior.

G. Allport (1970) atenționează practicienii că majoritatea metodelor inventate până acum pentru studierea personalității nu se ocupă de ansamblu, ci de substructuri ale ansamblului sau se concentrează pe un detaliu, iar altele mai cuprinzătoare și sinoptice merg în direcția întregului care este insesizabil. Personalitatea umană este atât de complexă, încât fiecare metodă legitimă trebuie utilizată în studierea ei.

Dar se pune problema cum se vor descurca psihologii în multitudinea de tehnici specifice fiecărei metode, cum se vor interrelaționa datele obținute pe diverse căi pentru a ajunge la o exactitate care să depășească aproximările cunoașterii naive.

Mulți cercetători și practicieni au fost preocupați de stabilirea unor diferențieri valorice precise între metodele și procedeele utilizate, dar aceste aprecieri rămân tributare teoriei sau ipotezei de referință, modelului teoretic la care cercetătorul sau practicianul aderă. Într-un proces de verificare științifică, arată I. Holban (1970, p. 76), „...metodele nu pot fi considerate proaste sau bune, însă pot fi utilizate neadecvat : în domenii lipsite de contingență, în condițiile unei interpretări nesatisfăcătoare a datelor sau, a instrucțiunilor de aplicare. O muncă intensă și susținută, de îndelungată experimentare, asigură posibilitatea de interpretare corectă a faptelor, utilizarea corespunzătoare a metodei, conferind indirect acesteia valoare reală”.

Este adevărat că orice metodă sau procedeu capătă valoare în funcție de interpretările faptelor, de utilizarea lor corespunzătoare, dar „contextul referențial” nu numai că falsifică totul, dar interzice orice disonanță ce pune în cauză modelul. Totul este interpretat și teoria de referință este mereu confirmată. În același timp, bagajul de cunoștințe recunoscute ca valabile de către toți psihologii este incomparabil mai mic decât cel al fizicienilor, iar faptul psihologic nu poate primi o definiție unanim acceptată. Întrebându-se ce este un fapt psihologic, P. Fraisse (1963, pp. 74-75), scrie că „istoria psihologiei este, într-un sens, istoria răspunsurilor la această întrebare”.

Există multe surse de distorsiune care dau cunoașterii psihologice un caracter probabilist. Omul nu poate fi privit ca un „obiect fizic”, iar conduita nu poate fi explicată prin modelul behaviorist, ca o reacție la un stimul, ci ca o corelație, o interacțiune subiect - natură, subiect - subiect sau individ - societate, cu o rețea de combinații multiple din care rezultă o imensitate de variabile comportamentale. Acestui sistem psihic individual psihologul trebuie să-i precizeze parametrii, dimensiunile. „Dacă diagnosticul este dificil, prognoza la rândul ei prezintă un grad mai mic de incertitudine” (V. Pavelcu, 1976).

Viața psihică se poate studia numai pe baza faptelor, adică pe baza a ceea ce face sau zice subiectul purtător al actelor psihice. De aceea, dacă faptul nu trebuie să fie întotdeauna substanțial, el trebuie să fie întotdeauna obiectivat pentru a deveni fapt de experiență științifică. Ceea ce rămâne în planul trăirii interne, neexteriorizat în vorbe sau acte, nu este fapt de experiență științifică. Cunoașterea științifică impune drept condiție existența exterioară a ceva, în afară de noi sau în noi, dar studiat în mod obiectiv, ca și cum ne-ar aparține. Gradul de certitudine cu care se afirmă existența unui fapt rămâne condiționat de precizia metodelor folosite și de creditul acordat demersurilor teoretice care-l explică.

Conștienți de dificultățile cunoașterii psihologice a persoanei, de numărul mare de alternative posibile a teoriilor personalității, ne-am propus o reconsiderare a testului ca mijloc de cunoaștere a persoanei, cu o direcționare evidentă spre teoriile comportamentului și trăsăturilor. Astfel, lucrarea se înscrie pe linia perfecționării psihodiagnosticului.

Precizia cunoașterii psihologice a persoanei este legată de precizia instrumentelor de măsurare și a metodelor de analiză a datelor obținute în urma investigațiilor. În realizarea acestui deziderat, psihometria a avut și continuă să aibă un rol important în psihologie și măsurare, fapt care a determinat orientarea lucrării noastre în această direcție.

Psihometria este o disciplină mai puțin cunoscută în științele umane datorită recunoașterii sale tardive în mediile științifice și dificultății pentru oamenii de știință și lexicologi de a stabili definirea și particularitățile sale. În 1732, Cristian Van Wolf a recunoscut că psihometria *se leagă de psihologie și de măsurare*, urmând să se stabilească dacă este vorba de o ramură a psihologiei, o ramificație a măsurării sau ambele.

După Legendre (1993), psihometria este *„măsurarea și prelucrarea statistică a faptelor psihice, mai ales prin metoda testelor”*. Pentru De Landshere (1979), psihometria constă într-un *„ansamblu de operații care, prin probe speciale (teste) și tehnici științifice, determină și evaluează capacitățile psihice ale indivizilor : stabilirea nivelului mintal, detectarea tendințelor caracteristice, estimarea aptitudinilor profesionale etc.”*. Paul Dickens, Jocelyne Tournois, André Flieller și Jean-Luc Kop (1994): *„psihometria constă în ansamblul de teorii și metode de măsurare în psihologie..., care nu se confundă cu studiul testelor, ci numai cu analiza datelor... și care poate exista fără nici o referire la teste”*.

După Mercier (1897), Wundt a fost primul care s-a interesat de psihometrie. În 1879, a înființat la Leipzig primul laborator de psihologie experimentală. Cercetările realizate au fost orientate spre procesele senzoriale, mecanismele perceptive, dar și asupra unor funcții complexe ca atenția, memoria și emoția. Metodele de observație erau precise și au fost realizate numeroase aparate de investigație psihologică. În timp, mulți psihologi, precum Hall, Cattell, Spearman, Titchner, au vizitat acest laborator, preluând modelul pentru propriile lor universități.

În 1884, Galton deschide la Londra un laborator de antropometrie. El nu a fost interesat de stabilirea unui diagnostic individual, ci de rezolvarea problemei etalonării. Galton este fondatorul eugeniei.

În 1888, Cattell deschide un laborator pentru testare, iar în 1890 propune două serii de probe numite „teste mintale”. Thorndike și Lohman (1990) a publicat lista acestor teste :

1. presiunea dinamometrică ;
2. viteza de mișcare a brațelor ;

3. ariile de sensibilitate și de discriminare tactilă ;
4. presiunea de cauzare a unei dureri ;
5. măsurarea sensibilității diferențiale pentru o greutate de 100 de grame ;
6. timpul de reacție simplu la sunet ;
7. timpul pentru denumirea culorilor ;
8. divizarea unei lungimi de 50 de centimetri în două părți egale ;
9. evaluarea unei durate de 10 secunde ;
10. numărul de litere reținute după o singură prezentare auditivă.

Pe lângă acestea, a mai folosit o probă pentru copii formată din 50 de teste distincte, 14 pentru senzații vizuale, 8 pentru audiție, 3 pentru gust și miros, 7 pentru senzații de presiune și termice.

Utilizarea acestor teste nu a dus la un progres în diagnosticul aptitudinilor, iar aceste instrumente au continuat să fie utilizate pentru cercetarea psihologică. Binet și Henri (1896) reproșează faptul că se insistă pe investigarea proceselor psihice inferioare, senzații și mișcări elementare, în detrimentul funcțiilor superioare care caracterizează mai bine un individ. La om este mai important să cunoaștem capacitățile de atenție, imaginație și inteligență decât aptitudinile tactile sau olfactive. Jurnalele psihologice și medicale din acea perioadă prezentau multe probe care nu erau organizate în ordinea dificultății crescătoare. În încercarea de a sistematiza rezultatele obținute, Spearman (1904) recurge la analiza factorială și constată că, folosind coeficienții de corelație, putem obține un factor general și mai mulți factori specifici pentru fiecare test. Această descoperire a stat la baza teoriei celor doi factori.

În 1905, Binet și Simon realizează scara metrică a inteligenței care le-a permis să evalueze nivelul mintal al copiilor. Materialul era compus din 30 de itemi așezați într-o ordine de dificultate crescătoare pentru 3, 5, 7, 9 și 11 ani. Acest instrument viza funcțiile mintale superioare, dar erau și probe pentru estimarea dezvoltării senzorio-motorii. Deficiența mintală era clasificată în trei categorii : idiot, imbecil și debil mintal.

A doua și a treia versiune au apărut în 1908 și, respectiv, 1911. În 1909, Goddard traduce a doua versiune și publică în 1911 varianta americană revizuită, care a fost apoi urmată de revizuirile lui Kuhlman (1912) și Terman (1916). Testul a fost tradus și adaptat în multe țări din Europa : în Germania de Maumann și Bobertag, în 1914 ; în Italia de Saffotti, în 1911 ; în Belgia de Decroly și Degaud, în 1909 ; în Suedia de Jaederholm, în 1914 ; în Marea Britanie de Burt, în 1921.

Varianta scării din 1908 este normalizată pe un eșantion de 300 de copii, cu vârste de la 3 la 13 ani, și s-a introdus noțiunea de vârstă mintală. Această metodă, foarte simplă, stabilește nivelul intelectual pentru fiecare vârstă cronologică. Seria de probe folosită constituie o scară metrică. A treia variantă a scării apare în 1911, anul morții lui Binet. Această variantă introduce noi probe, unele pentru vârsta adultă, și precizează tehnica de evaluare a vârstei mintale.

În 1912, Stern stabilește formula coeficientului intelectual, prin raportarea vârstei mintale la vârsta cronologică : $QI = VM/VC$. La sugestia lui Stern, Bobertag utilizează primul acest procedeu de măsurare a intelectului, unde 1 reprezintă media. Dacă QI depășește 1, subiectul este în avans față de vârsta cronologică ; dacă este inferior lui 1, el este sub medie pentru vârsta sa. La această formulă se aplică înmulțirea cu 100, în revizia *Stenford*, realizată de Terman (1916), formula luând forma $QI = VM/VC \times 100$.

În 1911, Rossolimo raportează rezultatele a 8 probe sub forma unui grafic pe care l-a numit profil.

Necesitatea examinării rapide a unui mare număr de recruți, la sfârșitul primului război mondial, a dus la realizarea a două baterii de teste colective, cunoscute sub numele de Army Alpha, în 1917, și Army Beta, în 1918, și a scării Pintner-Paterson (1915, 1917).

Problema testelor a ocupat un loc important la congresele internaționale. Prima Conferință internațională de psihotehnică a avut loc la Geneva în 1920. Tot în 1920, în Statele Unite, Woodworth introduce primul inventar de personalitate (Personal Data Sheet), pentru o utilizare individuală și în grup. Forma finală cuprinde 116 întrebări cu alegerea răspunsurilor afirmative sau negative și care permite identificarea subiecților cu tulburări afective.

În 1922, în Franța, se stabilește prin decret activitatea de consilier de orientare care precedă plasarea tinerilor în instituții comerciale sau industriale prin determinarea aptitudinilor fizice, morale și intelectuale. În acest domeniu, Strong elaborează în 1927 primul chestionar de interese profesionale.

În 1927, evoluția analizei metodologice i-a permis lui Thorndike să reducă în serii de patru factori aspectele măsurate ale inteligenței (CAVD): Completare de imagini, Aritmetică, Vocabular, Direcționare. Mai multe activități mintale sunt în final grupate în trei categorii: activități sociale, activități concrete și activități abstracte.

Metoda centroidă, de analiză factorială, a fost folosită de Thurstone (1936), ducând la descoperirea unor factori de grup, care nu sunt comuni pentru toate testele, ci numai unei serii de teste.

În același an, Doll prezintă scala sa de maturitate socială, care contribuia la evaluarea aptitudinilor adaptative la subiecții cu deficiențe intelectuale.

La 4 iulie 1936, Comitetul Central al Partidului Comunist al fostei URSS condamnă practicarea psihotehnicii, considerată o pseudo-știință antimarxistă, ordonând distrugerea tuturor cărților de psihometrie.

Pentru anul 1938 patru evenimente merită a fi menționate. Bender propune o serie de nouă figuri geometrice pentru a fi copiate cu scopul realizării unor cercetări neuro-psihologice și a dezvoltării mintale. Raven publică versiunea finală a matricelor progresive, cuprinzând cinci serii de figuri lacunare cu ajutorul cărora poate fi măsurată inteligența generală prin eliminarea influenței factorilor culturali. Tot acum apare prima revistă sistematică de teste psihologice numită *Mental Measurements Yearbook*, iar Gasell finalizează scala de teste de dezvoltare pentru copii.

În 1939, David Wechsler realizează scala de diagnostic intelectual pentru adulți, Wechsler-Bellevue Intelligence Scale, apoi, în 1949, Wechsler Intelligence Scale for Children, iar în 1967, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. El a făcut o bună sinteză a probelor deja existente și a prezentat rezultatele sub forma unui profil psihologic, renunțând la conceptul de vârstă mintală.

În 1940, Cattell, folosind analiza factorială, introduce probe neverbale foarte saturate în factorul general de inteligență „g”, foarte puțin influențate de factorii socio-culturali.

În 1959, Guilford prezintă structura factorială a inteligenței ca un ansamblu de abilități. Modelul structural al intelectului cuprinde trei dimensiuni care, prin combinare, formează 120 de factori. Fiecare factor este localizat la intersecția a trei dimensiuni care-l determină.

În 1963, pe baza teoriei factoriale, Cattell elaborează teoria inteligenței „cristalizate” și a celei „fluide”. Inteligența cristalizată prezintă reacții acumulate din mediul social, școlar și cultural. Testele care se referă la aceasta sunt teste de inteligență generală care au mai ales un conținut educațional și școlar. Inteligența fluidă este activată în situații noi, când subiectul trebuie să sesizeze noi relații, dând dovadă de creativitate. Acest potențial este măsurat prin teste care nu sunt influențate cultural.

În 1968, Lord și Novik au făcut o sinteză de interpretare a datelor obținute pe baza testelor psihologice. Ei au dat definiții sintactice explicite (matematice) pentru conceptele care au o semnificație matematică (reală). Conceptul de scor adevărat a fost definit sintactic și interpretat semantic ca fiind scorul observat la o persoană cu ajutorul unui test de o lungime infinită. Acesta este un scor observat așteptat. Pe baza teoriei numerelor mari au demonstrat că definiția teoriei testelor este una pragmatică, furnizând o interpretare semantică a scorurilor observate.

Rasch (1960) și Birnbaum (1968) au pus bazele teoriei moderne a răspunsurilor la itemi (Item Response Theory). Pornindu-se de la teoria tradițională a scorului adevărat, dar și de la modelele trăsăturilor latente (Rasch, 1960), s-au realizat fundamentări statistice pentru o teorie a testului care consideră itemul ca unitate fundamentală, mai curând decât testul în ansamblu. Această teorie permite plasarea subiecților pe un continuum latent în care itemii sunt așezați de la simplu la complex.

Toate aceste abordări au determinat perfecționarea cunoașterii psihologice a persoanei, o reconsiderare a testului și a valorii sale în psihodiagnostic. Adresându-se studenților și psihologilor care activează în laboratoare de psihologie aplicată, lucrarea oferă informații teoretice, dar mai ales practice, necesare perfecționării metodologiilor de cunoaștere psihologică, evaluării instrumentelor de analiză și de construcție a unor noi instrumente adaptate scopului propus.

Din punct de vedere practic, s-a urmărit perfecționarea metodologiei de examinare psihologică, mai ales a instrumentelor utilizate în psihodiagnostic. Bateria de probe realizată și prezentată are o valoare diagnostică ridicată și este utilă pentru examinarea psihologică a personalului, evitându-se în acest fel folosirea chestionarelor și a inventarelor de personalitate, mai ales în situația examenelor psihologice de selecție. Laboratoarele de psihologie pot fi dotate cu aceste instrumente de cunoaștere care oferă o eficiență sporită și o mai mare veridicitate a rezultatelor.

CAPITOLUL I

TEORIILE PERSONALITĂȚII ȘI PROBLEMELE PSIHODIAGNOSTICULUI

1.1. Teoriile personalității și cunoașterea psihologică a persoanei

Multă vreme, psihologia nu a fost recunoscută ca știință și o parte importantă a preocupărilor ei a fost îndreptată spre înțelegerea personalității umane. De fapt, obiectivul fundamental al studierii personalității este înțelegerea existenței umane din perspectivă psihologică. Pentru a atinge acest obiectiv, psihologia științifică preferă să opereze cu relații și concepte simple, a introdus testul empiric și a folosit metode de cercetare cât mai precise. Dar această orientare, necesară, a limitat varietatea conceptelor și metodelor utilizate în studierea personalității.

Caracteristicile moderne ale studiului științific al personalității sunt date de procesul de transformare a speculațiilor despre natura umană în concepte care pot s-o studieze empiric. Efortul de restabilire a „științei persoanei” este orientat fie spre „cunoașterea cauzelor comportamentului și dezvoltării”, fie spre „a ne cunoaște pe noi înșine obiectiv” (Hjelle, A.L., Ziegler, J.D., 1981, pp. 3-4). Pentru atingerea acestui deziderat sunt necesare informații științifice, intuirea exactă a perspectivelor cunoașterii, mai ales când metodele științifice sunt inerent limitate.

Luând în considerare numărul mare de alternative posibile ale teoriilor personalității, se pune problema evaluării acestora. Dincolo de valoarea descriptivă și predictivă se caută *criteriile* care pot fi utilizate pentru evaluare. După frecvența utilizării lor în interpretările psihodiagnostice, A. Cosmovici (1992, pp. 16-24) grupează teoriile personalității în trei mari categorii: „*teoria trăsăturilor, teoriile psihodinamice și teoriile comportamentului, care deși ne ajută să diagnosticăm într-un caz sau altul, nu duc la o imagine de ansamblu de care vorbesc adepții metodelor clinice*”. Într-adevăr, o analiză în detaliu a fiecărei categorii evidențiază importante limite în explicarea structurii persoanei. Problema rămâne deschisă, punctele de vedere teoretice oferă o mare eterogenitate a conceptelor. O *cauză* a acestei mari diversități de opinii este legată de *prezumțiile de bază asupra naturii umane*. Toate marile teorii ale personalității au poziții diferite față de aceste prezumții și nici o teorie nu poate fi înțeleasă în afara acestor referiri. Aceste prezumții reprezintă descrieri relativ continue, cu dimensiuni bipolare, în care teoreticienii plasează termenii de bază, specifici conceptelor elaborate. Concret, este vorba de un continuum bipolar în care se poziționează orice teorie a personalității și care cuprinde următoarele aspecte:

441232

- a) **LIBERTATE – DETERMINISM** : prezumție după care persoana este capabilă să preia influențele mediului și să le orienteze în propriul său comportament sau comportamentul este cauzat de acțiunea unor evenimente și nu există libertate ;
- b) **RAȚIONALITATE – IRAȚIONALITATE** : dimensiune care vizează gradul în care persoana este capabilă să acționeze rațional. Are omul o existență rațională care-i determină acțiunea sau este direcționat de forțe iraționale ?
- c) **HOLISM – ELEMENTARISM** : din punct de vedere holistic, comportamentul uman poate fi explicat studiind persoana în totalitate, nefiind posibilă reducerea întregului la părțile sale componente. Poziția elementaristă explică comportamentul prin investigații ale aspectelor particulare independente de ansamblu ;
- d) **CONSTITUTIONALISM – ENVIROMENTALISM** : prezumție care se referă la importanța aspectelor ereditare sau a influențelor mediului în explicarea naturii umane și a comportamentului ;
- e) **SCHIMBARE – UNIFORMITATE** : vizează măsura în care individul este sau nu capabil de schimbări fundamentale în timpul vieții, dacă personalitatea de bază are posibilități reale de schimbare în timp ;
- f) **SUBIECTIVITATE – OBIECTIVITATE** : dacă existența umană este influențată în mare măsură de experiența subiectivă sau de exterior, de factori obiectivi ;
- g) **ACȚIUNI GENERATE DE STIMULI INTERNI – ACȚIUNI GENERATE DE STIMULI EXTERNI** : se referă la cauzele reale ale acțiunilor umane. Sunt aceste acțiuni generate de stimuli interni ori sunt simple răspunsuri la o serie de stimuli externi ?
- h) **HOMEOSTAZIE – HETEROSTAZIE** : această dimensiune este în legătură cu motivația umană. Sunt indivizii motivați în primul rând, în mod exclusiv, pentru reducerea tensiunii interne și realizarea unei stări de echilibru intern sau motivația de bază este direcționată spre dezvoltare, căutare și auto-acuzare ?
- i) **COGNOSCIBILITATE – INCOGNOSCIBILITATE** : poate fi natura umană cunoscută în termeni științifici sau potențialul științific al cunoașterii este transcendent, depășind posibilitățile cunoașterii ?

Tabelul nr.1

*Poziția teoreticienilor față de prezumțiile de bază asupra naturii umane
după A.L. Hjellev și J.D. Ziegler (1981, p. 443).*

	Puternic	Moderat	Slab	Mediu	Slab	Moderat	Puternic
Libertate Determinism	Adler Maslow Rogers		Allport	Bandura Kelly		Erikson	Freud Skinner Murray
Raționalitate Iraționalitate	Maslow Rogers Bandura Allport Murray Kelly	Adler Erikson					Freud

Holism Elementarism	Adler Maslow Rogers Erikson	Allport Kelly Murray Freud				Bandura	Skinner
Constituționalism Enviromentalism		Rogers Freud Kelly	Maslow	Adler Allport Murray			Skinner Bandura Erikson
Schimbare Uniformitate	Maslow Skinner Rogers Erikson Bandura			Allport		Murray Kelly	Adler Freud
Subiectivitate Obiectivitate	Adler Maslow Rogers Kelly	Murray	Allport	Bandura		Erikson	Skinner
Stimulare internă Stimulare externă	Adler Maslow Allport Rogers	Freud Murray Erikson		Bandura			Skinner
Homeostazie Heterostazie	Freud Murray					Erikson	Adler Maslow Allport Rogers
Cognoscibilitate Incognoscibilitate	Freud Skinner Bandura	Allport Erikson		Murray			Adler Maslow Rogers Kelly

Pentru evaluarea unei teorii sunt folosite șase criterii de diferențiere :

- **VERIFICABILITATEA** – o teorie este cu atât mai valoroasă, cu cât conceptele folosite s-au verificat în investigații independente. Aceasta înseamnă că o teorie trebuie să posede concepte clare, explicit definite logic, care s-o deosebească de altele. Importanța empirică a teoriei poate fi logic dedusă, iar ipotezele verificate experimental. O bună teorie trebuie verificată empiric, iar această verificare va conduce la modificarea teoriei, dacă este necesar ;
- **VALOAREA EURISTICĂ** – acest criteriu se referă la măsura în care o teorie stimulează direct cercetarea și din acest punct de vedere ele diferă foarte mult. Există unele formulări teoretice interesante, dar lipsite de suport euristic (teoria lui Maslow, de exemplu). De obicei, aserțiunile acestora sunt insuficiente pentru a defini concepte operaționale și nu se precizează maniera în care ele pot fi supuse testului empiric ;

- **CONSISTENȚA INTERNĂ** – o bună teorie nu va prezenta contradicții interne, trebuind să evite pe cât posibil predicțiile inconsistente care duc de obicei la o neînțelegere a conceptelor de către investigator. Existența mai multor prezumții asupra naturii umane micșorează posibilitatea de a construi o teorie a personalității cu o consistență internă ridicată ;
- **ECONOMICITATEA CONCEPTELOR** – orice teorie poate fi apreciată din punctul de vedere al numărului de concepte la care se recurge în explicație. Economicitatea înseamnă folosirea unui număr cât mai mic de concepte pentru explicație. O teorie care construiește câte un nou concept pentru fiecare aspect al comportamentului este o teorie săracă ;
- **COMPREHENSIVITATEA COMPORTAMENTULUI UMAN** – se referă la numărul și diversitatea fenomenelor explicate. O teorie este cu atât mai comprehensivă, cu cât explică mai multe aspecte ale comportamentului și dacă prin aceasta tinde să favorizeze exactitatea. Nici o teorie, existentă până în prezent, nu poate explica toate comportamentele umane. Orice investigator trebuie să decidă care fenomen descris are importanță centrală pentru comportamentul uman și care fenomen poate fi explicat prin altă teorie. Pentru completarea lor reciprocă trebuie să alegem acele concepte care într-adevăr duc la înțelegerea comportamentului uman ;
- **SEMNIFICAȚIA FUNCȚIONALĂ** – orice teorie trebuie judecată și după măsura în care îi ajută pe oameni să înțeleagă comportamentele cotidiene, să se cunoască pe ei înșiși în relațiile lor interpersonale.

Tabelul nr. 2

Evaluarea teoriilor personalității pe baza celor șase criterii de diferențiere după Hjelle, A.L., Ziegler, J.D. (1981, p. 447).

	Scăzut	Moderat	Ridicat
Verificabilitatea	Freud Maslow Adler Erikson Allport	Murray Kelly	Skinner Bandura Rogers
Valoarea euristică	Erikson Allport Kelly Maslow	Adler Murray	Freud Skinner Bandura Rogers
Consistența internă		Freud Allport	Adler Maslow Murray Rogers Bandura Kelly Skinner Erikson

Înțelegerea comportamentului		Bandura Maslow Erikson Rogers Murray Allport Skinner Kelly	Freud Adler
Semnificația funcțională	Murray Allport Kelly	Adler Erikson Bandura	Freud Rogers Maslow Skinner

Cunoașterea poziției fiecărei teorii față de prezumțiile de bază asupra naturii umane, ușor sesizabilă folosind procedeul de analiză prezentat, relevă importante diferențieri între teoreticieni. Orice interpretare a unui comportament se realizează folosindu-se un model teoretic a cărui valoare trebuie să fie bine cunoscută pentru a oferi psihologului posibilitatea alegerii conceptelor care explică cât mai bine conduita umană. Este preferabil să ne sprijinim pe metode și procedee pe care teoria le poate evalua obiectiv. Valoarea empirică, testarea ipotezelor teoretice, preocupare de bază a psihologilor contemporani, reprezintă prima sursă de apreciere pentru determinarea valorii unei teorii. În general, teoreticienii personalității au dificultăți în a determina, chiar moderat, validitatea empirică, ei preferând poziții teoretice. În anumite cazuri, teoriile personalității au accentuat aspectul biologic, emoțional, inconștient, cognitiv, social și al factorilor culturali în comportamentul uman, limitând prin aceasta valoarea comprehensivă a teoriei. Orice continuator competent poate mări această valoare euristică, transformând esența conceptelor într-o formă care să permită dezvoltarea activității de cercetare.

Considerăm utilă trecerea în revistă a principalelor limite ale teoriilor personalității și a valorii lor pentru cunoașterea psihologică a persoanei.

TEORIILE TIPOLOGICE, care au dominat psihologia în perioada premergătoare ideilor psihanalitice și behavioriste, oferă o imagine sumară, limitată asupra persoanei. Tipurile reprezintă aspecte parțiale ale personalității, care bazându-se pe date morfologice, ignoră în general aspectele socio-culturale. Minkowski, atrage atenția că „*cel care vorbește de tipuri constituționale sau constituții își atrage reproșul de a fi considerat fatalist*” (Ionescu, G., 1973, p. 39). Constituția trebuie considerată ca un tot mobil, deschis spre ambivalență într-un continuu efort adaptativ. G. Allport (1970, pp. 28-29) consideră că „*doctrinile psihologice nu susțin nimic mai mult decât că anumii oameni se aseamănă cu alții într-o anumită privință*”. Dar, existând foarte multe criterii de clasificare a indivizilor, constatăm că am putea situa o persoană în sute de tipuri posibile, nereușind să-i surprindem structura internă, unică, de organizare. Referitor la tipurile ideale, autorul arată că acestea nu cuprind persoane reale, fiind obținute prin metode raționale, și nu empirice. A. Cosmovici, ocupându-se de problema tipologiilor, prezintă câteva puncte de vedere critice la adresa acestor teorii :

- Psihicul este influențat de constituția biologică, dar și psihicul, și constituția sunt influențate de mediu. Nu putem găsi frecvent deosebiri prea nete între indivizi, existând puține tipuri extreme (Cosmovici A., 1974, pp. 99-100) ;

- Majoritatea tipologiilor sunt insuficiente, deoarece în structurile psihice imaginate putem încadra un număr mic de persoane, restul având însușiri intermediare (Cosmovici A., Caluschi M., 1985, pp. 28-31);
- Deficiența principală a tipologiilor elaborate este aceea de a fi disociat teoriile de trăsături. Tipologiile ori vizează structuri de trăsături, ori categorii de motive. Aspectul și constanța diferitelor trăsături sunt subordonate motivației persoanei (*ibidem*).

În concluzie, tipologiile oferă o imagine lacunară, parțială, a personalității, cu o dominantă explicativă constituțională, neglijând aspectele motivaționale și influențele socio-culturale în explicarea persoanei. Nu s-au realizat criterii de tipologizare a indivizilor în diferite structuri; varietatea de tipuri în raport cu diferite criterii impune necesitatea unei sinteze.

TEORIILE TRĂSĂTURILOR consideră trăsătura o tendință de a reacționa relativ constant în anumite situații. Cunoașterea personalității a fost direcționată spre descrierea trăsăturilor, izolarea lor prin analiza factorială, metode experimentale și calcul statistic. Utilizarea frecventă a testelor, a calculului matematic riguros a dus la unele rezultate contradictorii, ceea ce a determinat o critică severă adusă analizei factoriale. Confuzia frecventă a noțiunii de „trăsătură” a personalității, cu adjectivele care caracterizează personalitatea, insuficiența distincție dintre trăsături și noțiunile utilizate în caracterizarea personalității au determinat confundarea personalității cu elementul ei structural, caracterul (Ionescu, G., 1973, p. 50).

Analiza factorială caută să desprindă însușirile de ambianță, ceea ce constituie o forțare a realității, o îndepărtare de adevărul vieții (Cosmovici, A., 1992, pp. 16-24). Factorii sunt priviți ca entități unitare, constante, imuabile și independente, între care ar exista relații extrem de simple. Factorialiștii nu admit interferența factorilor sau îmbinarea lor reciprocă. Această metodă se bazează în exclusivitate pe notele finale, arătând că există o corespondență între serii de rezultate, dar nu se arată prin ce mijloace s-a ajuns la performanțele respective. Analiza corelațiilor nu arată dacă potrivirea consfințită de un coeficient ridicat se datorează acelorași subiecți (Cosmovici, A., 1976, p. 26). Aceste teorii au fost criticate de partizanii metodei genetice, care susțin că „răspunsul unui individ într-o situație dată nu poate fi apreciat pe baza trăsăturilor, ci pe baza răspunsurilor anterioare la situații similare” (Ionescu, G., 1973, p. 58). Modul de a reacționa al unei persoane nu este constant, schimbându-se o dată cu situația, ceea ce presupune cunoașterea persoanei în situații cât mai variate. Orice trăsătură izolată prin teste are consecințe comportamentale în funcție de contextul situațional și de interacțiunea cu celelalte trăsături. Teoriile trăsăturilor nu prezintă interacțiunea diferitelor aspecte psihologice ale persoanei, nu exprimă influența mediului în formarea personalității și, deși se declară dinamice, par statice.

TEORIILE COMPORTAMENTULUI, incluzând teoriile behavioriste și non-behavioriste, consideră comportamentul ca fiind determinat de factori situaționali și folosesc pentru cunoașterea acestuia metoda observației și testele de aptitudini. Skinner, de exemplu, folosește o sarcină simplă aplicată la un număr mare de subiecți, animale sau oameni, pentru a stabili validitatea empirică a principiilor condiționării operante. Analizele experimentale ale comportamentului stabilesc legi precise și cuantificabile care sunt aplicabile comportamentului individului actual. Dar posibilitatea de prognoză, de stabilire a comportamentului viitor rămâne îndoielnică.

O altă problemă legată de orientarea metodologică este aparatul experimental automat și definirea controlului asupra condițiilor subiective în care comportamentul individului este observat și înregistrat. Cercetările lui Skinner reprezintă o sursă de date pentru stabilirea empirică a legilor învățării, cu determinări de mare precizie, a controlului condițiilor și variabilelor care afectează comportamentul. Cercetările sale au aplicații efective în toate domeniile psihologiei (psihofarmacologie, tehnologie educațională, management industrial, tratament terapeutic), cu o anumită reținere în ceea ce privește condițiile artificiale și experimentarea în condiții de izolare a subiectului.

Dezavantajul fundamental al teoriilor comportamentului constă în subestimarea factorilor interni, subiectivi și neglijarea aspectelor motivaționale. Progresul presupune sistematizarea situațiilor, realizarea unei taxonomii a situațiilor (Cosmovici, A., 1992, pp. 16-24). Rezolvarea problemei întâmpină dificultăți, deoarece sensul situației depinde de subiect. De asemenea, mai apare problema corespondențelor dintre situația reală și situația de laborator, neexistând o identitate între cele două tipuri de manifestări.

TEORIILE PSIHODINAMICE își orientează preocupările spre aspectul motivațional și al reacțiilor defensive. Din punctul de vedere al validității conceptuale, se pune problema testării științifice a ipotezelor derivate din teoria psihoanalitică. Problema verificării obiective și sistematice a conceptelor centrale a fost neglijată mult timp. Freud însuși nu a fost preocupat de validarea empirică, de care se ocupă mulți psihologi în prezent, folosind conceptele psihoanalitice ca bază pentru îmbogățirea observațiilor clinice, fără a fi necesară o verificare experimentală independentă. Mulți cred că metoda care contribuie la verificarea ipotezelor psihoanalitice este interviul clinic, verbalizările pacienților cu suferințe intense, terapia de lungă durată. Analizii consideră că experiențele relatate de pacienți sunt relevante și confirmă teoria. De asemenea, observațiile clinice și studiul de caz au folosit ca metodă pentru dezvoltarea și testarea formulărilor psihoanalitice, dar ele au deficiențe severe asociate cu utilizarea lor de către terapeut. Se fac eforturi pentru a remedia obiectiv setul terapeutic, analistul nefiind un observator imparțial; „...*observatorul clinic este întrebat la întâlnirea cu experimentalistul despre obiectivitate*” (Hjelle, A.L., Ziegler, J.D., 1981, pp. 53-59).

L. Silverman (1976, p. 622) face o amplă prezentare a dificultăților în acceptarea datelor clinice ca bază pentru suportul empiric al teoriei psihoanalitice:

- raportările psihoanalitice nu furnizează de obicei detalii asupra materialului clinic în maniera expusă de pacient pentru a putea ține seama de ele și a examina bazele inferențelor;
- de asemenea, acest material este supus rareori unei structuri replicabile, necesare pentru evaluarea procedurii;
- nu se intervine de obicei în colectarea și evaluarea datelor, se minimizează efectul tendinței, al predispoziției.

În afara aspectelor legate de validitatea empirică a teoriilor personalității, D. Fiske (1978, p. 25) arată că neclaritatea în înțelegerea persoanelor și comportamentelor este generată de faptul că „*cercetătorii se străduiesc să înțeleagă propriile impresii, atribute despre persoanele care se comportă..., utilizează concepte derivate din experiența cotidiană și experiența clinică*”. În același timp, fiecare dată, scor și statistică descriptivă este sintetizată din elemente eterogene, procedându-se la o aglomerare de date, și nu la o integrare a lor. Se fac extrapolări nepermise și generalizări nesistematice.

H. Paicheler (1984, pp. 277-307), se întreabă dacă diferența dintre psiholog și observatorul naiv este tranșantă. „*Omul de pe stradă nu utilizează el însuși, într-o manieră implicită, reguli de organizare ce stabilesc reguli de corespondență între trăsăturile atribuite sau nu se referă la modele sau tipuri ideale ?*”. Se constată că impresia pe care ne-o formăm despre altă persoană rezultă din funcționarea structurilor definite de o reprezentare socială a persoanei. „*Reprezentarea socială reflectă, ca orice teorie științifică, dezbaterile și înfruntările ce există între grupurile sociale.*”

În concluzie, această diversitate a punctelor de vedere indică clar faptul că înțelesul conceptului de personalitate se extinde în psihologie dincolo de termenul de „*imagine superficială*”. Aceasta înseamnă că în psihologia actuală conceptul de personalitate se referă la aspectele esențiale și de durată ale persoanei. Pornind de la această observație constatăm că definițiile teoretice ale personalității au câteva aspecte comune :

1. Multe definiții descriu personalitatea ca un *anume tip de structură sau organizare ipotetică*. Comportamentul, sau cel puțin o parte a acestuia, poate fi organizat și integrat prin personalitate. Cu alte cuvinte personalitatea este o abstracție bazată pe inferențe derivate din observarea comportamentului.
2. Multe definiții pun accentul pe *nevoia de a înțelege semnificația diferențelor individuale*. Așadar, personalitatea este văzută ca unicitatea palpabilă a tuturor individualităților. În acest fel studierea personalității permite diferențierea unei persoane de alta prin trăsături speciale sau combinații ale acestor trăsături.
3. Multe definiții evidențiază importanța *abordării personalității în termenii istoriei personale a individului sau a perspectivei în dezvoltare*. Personalitatea reprezintă un proces de evoluție cu variații sub influența internă sau externă, incluzând particularități biologice și genetice, experiențe sociale și schimbări ale circumstanțelor din mediu.

Orice definiție a personalității depinde de cadrul teoretic care stă la baza elaborării ei. Pentru a înțelege o teorie particulară acesta trebuie inclusă în toate principiile psihologiei generale. Apoi se vor căuta toate interrelațiile dinamice dintre aceste principii. De exemplu trebuie să cunoaștem cum percepția este legată de învățare, cum învățarea se leagă de motivație, motivația de dezvoltare ș.a.m.d.

Psihologia contemporană deschide noi perspective în studierea și cunoașterea personalității. Dintre acestea cele mai importante și care merită să fie evidențiate sunt :

1. *Studiul proceselor cognitive și al relațiilor acestora cu alte aspecte ale funcționării psihice*. Din acest punct de vedere, psihologii au început să se orienteze spre procesele simbolice cognitive din trei motive (Pervin, 1978) :

- A devenit evident pentru psiholog faptul că modelul întăririi stimul – răspuns nu este adecvat pentru explicarea tuturor rezultatelor obținute în cercetarea proceselor de învățare. Se învață și în absența întăririi la fel de bine ca și în prezența acesteia. Procesul de învățare la un adult nu este identic cu cel al unui copil sau al unei maimuțe. Această abilitate de a utiliza simbolurile și de a gândi abstract evidențiază faptul că procesul de învățare este diferit ca tip, și nu numai ca grad, aspect care a fost demonstrat pe organisme simple ;
- A doua rațiune a emergenței spre orientarea cognitivă în psihologie este influența celorlalte persoane în procesul dezvoltării psihice. J. Piaget arată că dezvoltarea intelectuală a copiilor, competența și abilitatea de a face judecăți morale asupra

comportamentului urmează o secvență de dezvoltare precisă. Un copil procesează constant informația din mediu, o asimilează și o potrivește în structurile preexistente. În același timp, prin asimilare, copilul poate schimba structurile în concordanță cu noile informații din mediu;

- A treia rațiune este legată de apariția computerului care a produs schimbări în câmpul psihologiei. În acest fel, conceptul-cheie este procesarea de informații. Computerele sugerează noi moduri de procesare a ideilor care ar putea fi investigate. Utilizarea modelului computer pentru reprezentarea minții umane a determinat introducerea în psihologie a noțiunilor „input”, „procesare mediată la nivel central”, „output”, „feedback”.

Toate aceste aspecte au determinat o creștere a interesului cercetătorilor pentru conceptul de „stil cognitiv”. Acesta se referă la modurile diferite în care indivizii procesează informația și la relația dintre aceste procesări și alte aspecte ale funcționării psihice. „Stilul cognitiv” este o altă cale de conceptualizare a organizării ierarhice a structurii și dinamicii personalității. Termenul include conceptul de sine al individului (*individual's self-concept*), sistemul de credințe individuale, concepția despre lume, răspunsurile tipice și idealurile.

Un „stil cognitiv” se referă la specificul individual și acuratețea percepției, stilul de gândire, comportamentul direcționat spre scop și centrarea atenției. Stilul cognitiv organizează experiența emoțională a persoanei, tipul de emoții pe care o persoană este probabil că le are, intensitatea lor și felul în care persoana le face față.

Orientarea cognitivistă prezintă și dezavantaje în sensul că nu există instrumente adecvate pentru măsurarea fenomenelor cognitive și nu se știe prea mult despre impactul factorilor cognitivi asupra altor categorii ale experienței (comportament și emoții). Ar trebui identificate variabilele care influențează dezvoltarea, menținerea și schimbarea stilului cognitiv particular.

2. *Studierea producțiilor deosebite, a talentului și creativității.* Acest aspect sugerează faptul că studiile trebuie să se orienteze spre evidențierea a ceea ce persoana poate să devină, adică a „potențialului uman în evoluție”. Acest concept este important pentru cunoașterea funcționalității optime a persoanei, al cărei obiectiv este identificarea și definirea personalității normale și adaptarea maximă a individului pentru realizarea potențialităților de care dispune.
3. *Studiul determinanților fiziologici și neurologici.* Comportamentul este influențat de factori genetici, biochimici, farmacologici și neurofiziologici care produc schimbări remarcabile în conceptele și metodele care ghidează cercetarea psihologică. Studiile psihologice vizează interacțiunea dintre comportament și bazele biologice, felul în care aceste procese biochimice și neurofiziologice influențează funcționarea psihică (cogniția, imaginația, afectele, senzațiile). Investigația trebuie să meargă pe linia stabilirii coerenței dintre semnificația factorilor fiziologici, acordul psiho-biologic în termeni de dezvoltare, comportament, experiență individuală.
4. *Studii asupra procesului de autoreglare.* Abilitatea omului de a-și controla viața personală, de a da importanță contextului în care trăiește, duce la necesitatea examinării sistematice a posibilităților individului de a-și regla propriul comportament. Această reglare a comportamentului se face după scopuri și standarde autoimpuse, iar reacțiile subiectului la propriile performanțe sunt autocritice sau produc satisfacție. Studiarea

persoanei trebuie să țină seama de regulile prioritare și de felul în care o persoană își alege o strategie comportamentală. Se impune studiarea tipurilor de planuri individuale pe care subiecții le fac pentru controlul pașilor unor secvențe complicate subordonate unui scop de lungă durată. Atenția trebuie canalizată spre procesele psihice care-i fac pe indivizi capabili să-și construiască succesiuni de secvențe ale activității.

Dar care va fi teoria pe care psihologul practician se bazează când își propune cunoașterea și înțelegerea persoanei? La această întrebare nu există un răspuns ferm, așa cum nici o teorie nu epuizează sfera cunoașterii și explicației. Situația particulară, sinteza datelor în faza finală a cunoașterii, prin reunificarea tuturor datelor analizei, va reorienta psihologul spre aderarea la un punct de vedere teoretic. Aceasta presupune eliminarea tuturor ideilor preconcepute, o încercare de detașare de un punct de vedere prestabilit sau dominant al gândirii sale.

Utilizarea testului, în cunoaștere, va direcționa psihologul spre teoriile comportamentului sau ale trăsăturilor. Dar sinteza finală a datelor observate poate oferi explicații psihanalitice, cognitiviste sau de altă natură. Important este ca diagnosticul să fie valid, predicția cât mai exactă, iar consilierea un sprijin real pentru subiect.

1.2. Înțelesul teoretic și înțelesul referențial în tratarea conceptelor de personalitate

Multitudinea teoriilor personalității demonstrează numeroase contradicții teoretice, neajungându-se până în prezent la un punct de vedere unitar pentru explicarea structurii interne a persoanei, în dinamica și complexitatea interactivă a factorilor. Dificultățile explicative derivă din însuși conceptul de personalitate, considerat a fi un *construct prea general* (A. Cosmovici, T. Rudică, 1989), sau din *generalitatea conceptelor* la care se recurge pentru explicarea conduitelor, care de fapt numai etichetează și nu explică aceste conduite (M. Miclea, I. Radu, 1989). Se observă în literatura psihologică frecvente referiri la aceste aspecte, sugerându-se necesitatea înlocuirii conceptelor tradiționale cu modele verosimile, renunțarea la tratarea conceptelor de personalitate ca niște entități neschimbătoare, deoarece sensurile teoretice se schimbă atunci când se modifică referințele. De exemplu, dacă modul de comportament al unei persoane este marcat de vivacitate în acțiune, randament și eficiență, precipitare, entuziasm și elan, permanentă mișcare, energie și vitalitate, atunci considerăm că ea se caracterizează prin „*activitate generală*”, trăsătură izolată de J.P. Guilford. Activismul devine factorul explicativ al comportamentului activ, situație în care nu se poate vorbi de o explicație, ci doar de o simplă descriere tautologică, prezentă și în psihologia naivă.

Făcând referiri la școala vestică modernă, bazată pe caracteristicile personalității umane, Jerome Lagan (1988, pp. 614-616) consideră că aceasta poate fi împărțită în trei etape istorice distincte:

- a) Perioada premergătoare ideilor psihanalitice și behavioriste, care urmează descrierea antică tradițională a tipurilor de temperament. Conceptele abstracte sugerau posibile corelații cu starea sufletească, comportamentul social și stilul de muncă, originile lor fiind argumentate parțial fiziologic sau experiențial;

- b) Psihanaliza, care aduce importante schimbări în natura conceptelor folosite pentru descrierea tipurilor umane. Caracteristica importantă a acestei concepții constă în aceea că, atât pentru tipuri, cât și pentru procesele fundamentale, aceste concepte nu au fost utilizate în limbajul comun, ci explică caracteristicile individului prin conflicte care nici măcar nu erau intuite de un spirit neinstruit. Cu toate acestea, termenii psihanalitici au generat afirmații care implică simptome și comportamente ce nu țin seama de situație ;
- c) Studiul diferențelor individuale, care a orientat psihologia americană contemporană în două direcții :
- Cercetarea psihologică nederivând dintr-o teorie bogată, înțelesul constructului nu este dedus din relațiile dintre legile și principiile care stau la baza sa ;
 - Cercetarea este absolut indiferentă față de caracteristicile individului, de temperamentul său sau de experiența copilăriei, cunoașterea realizându-se preponderent prin chestionare. Cele mai multe studii asupra personalității, apărute în *Journal of Personality and Social Psychology* și în *Journal of Personality* din ultimii zece ani (raportat la 1988), folosesc chestionarele ca singura sursă principală pentru colectarea datelor, deși cu 20 de ani în urmă se utilizau în mod frecvent instrumente pentru măsurarea comportamentului.

Acest aspect este important și poate avea consecințe dăunătoare, deoarece există o corelație mică sau inexistentă între indicatorul empiric analog conceptului bazat pe comportamentul manifest (funcționalitate cognitivă, simptome fiziologice sau psihologice) și indicatorul bazat pe întrebările din chestionar. Această constatare sugerează faptul că înțelesul conceptului nu poate fi același în diferite contexte de măsurare. Orice schimbare în informație, deci în aspectul referențial, determinată de contextul de măsurare, schimbă și înțelesul conceptului. Observăm că atât teoria psihometrică, cât și cea piagetiană utilizează conceptul de inteligență, dar înlocuirea scalei lui Wechsler cu testul de conservare a masei sau volumului, utilizat de Piaget, schimbă înțelesul constructului de „intelență a copilului”.

Caracterul formal al unui concept sau enunț nu poate fi utilizat prin el însuși, ci prin luarea în considerare a sistemului din care face parte, a contextului care oferă valoare referențială elementelor. Această disociere, arată Mario Bunge (1974, pp. 224-225), trebuie realizată la trei niveluri : *nivelul fizic real* (lucruri, proprietăți, conexiuni etc.) ; *nivelul conceptual* (concepte, judecăți, teorii), care se raportează la primul prin relația de referință, și *nivelul lingvistic* (termeni, propoziții, limbaje), care se raportează nemijlocit la nivelul conceptual prin relația de semnificație și mijlocit la nivelul real prin relația de referință.

Cu toate acestea, sunt frecvente cazurile în care psihologii fac referiri la caracteristicile umane adresându-se unor calități considerate esențiale, dar neschimbătoare semnificativ în funcție de context, timp, subiect. Acest aspect este justificat prin faptul că psihologii studiază persoane și afirmațiile lor sunt generalizate deasupra timpului, locului și subiecților, fără a fi împărțite în categorii mai fine:

În concluzie, înțelesul teoretic și cel referențial al propozițiilor care vizează procese psihice și valoarea de adevăr a acestora necesită specificarea clasei din care face parte subiectul, a contextului de analiză, precum și durata lor de desfășurare. Din păcate, cele mai multe studii care vizează aspectele personalității sunt redactate ca și cum înțelesurile aspectelor psihologice studiate sunt independente de categoria subiectului și de context.

Observațiile menționate impun o reconsiderare a prezumțiilor teoretice, metodologice și metateoretice care să faciliteze cunoașterea psihologică, s-o apropie cât mai mult de realitatea studiată în efortul de restabilire a psihologiei persoanei.

1.3. Validitatea constructului, o soluție posibilă pentru evaluarea și măsurarea personalității

Validitatea constructului oferă cadrul teoretic menit să fundamenteze analiza semnificației psihologice a rezultatelor unui test. Aceasta presupune o analiză atentă a itemilor, o comparație a conținutului lor cu aspectele reale pe care vrea să le sesizeze din punct de vedere psihologic. În cazul validității de construct, rezultatele obținute prin folosirea unor mijloace și procedee de cunoaștere trebuie transformate în noțiuni de psihologie generală. „*Pentru a dovedi că noțiunea este aplicabilă la test este necesar a se deduce din relația teorie – construct ipoteza despre comportare la test și a se verifica ipoteza experimentală*” (J.L. Cronbach, 1970). De exemplu, teoria anxietății conține următoarele presupuneri: dacă subiecții sunt amenințați cu un electroșoc, anxietatea lor crește; nevroticii sunt mai anxioși decât cei normali; anxietatea scade la administrarea unui medicament; persoanele anxioase au un nivel de pretenții ridicat. Toate aceste așteptări trebuie verificate experimental sau prin cercetări statistice, pentru a stabili deosebiri între grupuri. Validitatea constructului este mai complexă decât celelalte forme de validare, deoarece se plasează la intersecția dintre teoria elaborării testelor și teoria personalității. Din această cauză, problema validității de construct prezintă numeroase dificultăți, iar de înțelegerea și rezolvarea ei corectă depinde progresul în evaluarea și măsurarea personalității. Concret, această formă de validare presupune a stabili dacă o anumită dispoziție există și dacă testul elaborat măsoară diferențele individuale ale subiecților în dispoziția respectivă.

Majoritatea cercetărilor orientate spre măsurarea personalității urmăresc un itinerar clasic. Ipoteza existenței unor diferențe individuale într-o dispoziție este asociată cu variațiile în performanță. Apoi se alege un instrument de măsură pentru dispoziție și un indicator al performanței, iar, în final, indivizii sunt evaluați cu instrumentul de măsură stabilit pentru dispoziție și indicatorul performanței.

Dar această legătură care se stabilește între scorurile instrumentului de măsură a dispoziției și indicatorul performanței reprezintă doar o primă etapă în stabilirea validității și studiul nu trebuie să se oprească aici. De asemenea, observăm că nu se poate compara direct dispoziția cu performanța, metoda de măsurare este indirectă și, din această cauză, înțelesul relației este obscur, iar certitudinea îndoielnică.

Validitatea de construct, consideră R. Hogan și A.R. Nicholson (1988, p. 622), trebuie să releve „*ce scoruri explică testul și în ce direcții testul reflectă dispoziția... ea nu este decât testarea ipotezei și permite examinarea termenului constructului. Întreaga discuție este dacă suntem capabili să decidem dacă dispoziția există și dacă testul o măsoară*”.

P.E. Meehl (1977, pp. 33-55) consideră constructul teoretic drept un concept deschis din următoarele motive:

- lista provizorie a indicatorilor operaționali ai constructului poate fi modificată și/sau extinsă;

- relația dintre un singur indicator și construct este probabilistică ;
- natura internă a constructului este nedeterminată.

Se constată că, în contrast cu un fapt observat, care poate fi caracterizat printr-un grad de intersubiectivitate, dar care poate fi confirmat sau infirmat fără a privi la o teorie particulară, constructul nu este direct observabil și poate fi cunoscut numai dacă sesizăm rețeaua de reguli pe care el o relevă. Această rețea de reguli poate evidenția proprietățile observabile sau aspectele calitative pentru fiecare dintre construcțiile teoretice.

Noțiunea „validitate de construct” a fost introdusă în psihologie de J.L. Cronbach (1955, pp. 281-302), care evidențiază câteva aspecte importante pentru conceptele psihologice. Deoarece un singur criteriu nu este suficient pentru a stabili validitatea măsurării, el recomandă examinarea rețelei întregi prin corelații externe ale testului și elaborarea unei rețele nomologice (*nomological net*) pe care constructul este fundamentat.

J. Loevinger (*apud* Hogan, R., Nicholson, A.R., 1988 pp. 621-626) a propus trei moduri de evaluare a gradului în care testul este un indicator valid al dispoziției :

- examinarea componentelor esențiale ale testului, care constă în a verifica dacă conținutul itemului relevă domeniul dispoziției ;
- studierea componentelor structurale ale măsurării. Teoria referitoare la o dispoziție va realiza inferențe în legătură cu corelațiile dintre itemii testului și modelul propus ;
- evaluarea componentelor externe ale măsurării. Realizarea corelațiilor dintre itemi și scorurile totale ale testului, precum și indicatorii performanței.

Campbell și Fiske (1959) propun combinarea convergentă și utilizarea unui criteriu discriminativ. Se recomandă ca pentru mai mult decât o dispoziție să se folosească mai mult decât o metodă de evaluare. Practic, se caută corelații pozitive cu teste similare deja verificate (*convergență*) sau corelații negative ori apropiate de zero cu variabile față de care proba trebuie să se diferențieze (*discriminare*).

Gough H.G. (1965, pp. 294-302) consideră că pentru studierea validității de construct sunt necesare trei faze :

- examinarea „corelației externe a scorurilor scalei”, prin care se va stabili cu ce anume este corelat testul și cu ce nu se corelează. În această fază, scala va distinge, de exemplu, delincvenții de non-delincvenți ;
- studierea „implicațiilor psihologice” ale performanțelor la test. Se va proceda la evaluarea semnificației scorului scalei. Persoanele cu scoruri înalte și joase vor fi caracterizate utilizându-se informații obținute de la cei care-i cunosc ;
- analiza covariației scorurilor scalei cu comportamentul non-test, deci interpretarea relațiilor dintre scorurile test și performanța non-test.

Un alt punct de vedere este cel susținut de D.M. Buss și K.H. Craik (1983, pp. 105-126), care propun, pentru studierea validității de construct, „analiza frecvenței în dezvoltarea criteriului”. Procedul constă în a întreba indivizii despre acte nominalizate (comportamente intenționale specifice) care reflectă operația dispoziției studiate. Inventariind comportamentele intenționale specifice, cerem de fapt indivizilor să dezvolte modelul și să realizeze un „construct dispozițional”. În această situație apare problema nominalizării actelor de conduită specifice dispoziției, deoarece anumite acte vor fi considerate mai bune pentru momentul dispoziției decât altele. Procedul asigură și dezvoltă criteriul și, comparând frecvența actelor modelului în conduita cotidiană cu scorurile testului, vom putea evalua gradul în care testul măsoară dispoziția.

Observăm că nici un punct de vedere dintre cele prezentate nu depășește toate dificultățile legate de problema validității. Mulți cercetători au tendința examinării predictorului și criteriului fără a se întreba ce semnifică scorurile testului sau ce deducții se pot face pe baza acestor scoruri. Alții se limitează la studiul validității scalelor din chestionare fără a-și pune problema covariației dintre măsurile personalității, determinate în acest mod, și dezirabilitatea socială a răspunsurilor. Faptul că acestea nu reprezintă o „autoraportare”, ci o „autoprezentare” constituie o serioasă limită a acestei metode. Din această cauză, sensul acestei „autoprezentări” nu este transparent; noi cunoaștem numai ceea ce subiecții vor să-și atribuie. Totuși, în studiile de laborator, în condiții experimentale, manevrând cu discreție caracteristicile mediului, obstacolele validității pot fi depășite. Dar nu se poate vorbi de constructe în afara contextului situațional și a legilor teoretice.

1.4. Posibilități de determinare a validității de construct

Validitatea teoretică este definită azi ca fiind un indicator al gradului în care un test măsoară constructul pe care se presupune că-l măsoară. Altfel spus, acest tip de validitate este util deoarece un test este construit pentru măsurarea unei caracteristici pe care subiecții o posedă în diferite grade. Constructul este descris printr-o definiție operațională care precizează indicatorii observabili și mijlocul prin care aceștia pot fi măsurați. Deseori, un test nu poate măsura toate aspectele constructului deoarece definiția acestuia conține elemente foarte complexe și vagi. Din această cauză, validitatea teoretică este stabilită mai degrabă printr-o acumulare de evidențe decât printr-un singur indice. Specialiștii în măsurare se bazează pe teoria referitoare la trăsătura măsurată și fac predicții asupra comportamentului la test într-o multitudine de situații. Aceste predicții sunt verificate experimental și, dacă se dovedesc a fi exacte, duc la concluzia validității teoretice a testului. Dacă ele sunt false sau insuficient de exacte, există mai multe explicații: sau experimentarea nu a fost bine realizată, sau teoria care stă la baza construcției testului este falsă, sau testul nu măsoară constructul respectiv.

Pentru stabilirea validității teoretice, toate sursele de predicție pot fi folosite și verificate empiric. Următoarele elemente pot constitui criterii de evidențiere a validității teoretice: toate informațiile referitoare la natura itemilor testului, omogenitatea testului, stabilitatea tuturor condițiilor de aplicare, date referitoare la validitatea de conținut și validitatea predictivă, predicțiile referitoare la diferite grupuri, modificarea rezultatelor în timp, corelațiile dintre construct și diferite variabile demografice și procedeele de măsurare folosite de test.

Validitatea teoretică a unui test poate fi cunoscută în diferite moduri în funcție de problema care se pune. De exemplu, putem fi interesați de proporția de varianță observată care decurge din variabila măsurată de test sau din măsura în care randamentul la test coincide cu gradul de prezență a caracteristicii pe care presupunem că o măsurăm.

Pentru realizarea acestor constatări există posibilitatea folosirii mai multor metode: metode intratest, metode intertest, metode criteriale, manipulări experimentale și studii de generalizabilitate etc.

Metodele intratest vizează stabilirea validității de conținut în funcție de definițiile operaționale ale constructului și studii de omogenitate a testului cu ajutorul indicelui de consistență internă, prin determinarea fie a coeficientului alpha, fie a coeficientului Kuder-Ricardon.

Problema erorilor de măsurare presupune câteva precizări suplimentare. Componentele „eroare” ale scorurilor observate la un subiect pot fi considerate ca fiind *suma erorilor care provin din surse precise de eroare*. Aceste surse de eroare sunt independente unele de altele, între ele nu există nici o corelație, aspect care constituie un postulat.

Pentru fiecare sursă de eroare, se poate trasa curba erorilor mai multor subiecți, în care *varianța distribuției erorilor* este formată din *suma distribuțiilor provenite de la fiecare sursă de eroare*. Estimarea fidelității depinde de estimarea varianței eroare, adică distribuția erorilor (S^2_E). Metoda de estimare a fidelității trebuie orientată spre estimarea diferitelor varianțe eroare ($S^2_{E_i}$), pentru că există surse de eroare diferite care intervin de fiecare dată.

Pentru evaluarea unui coeficient de fidelitate este foarte important să cunoaștem metode pentru a repera sursele de varianță care pot interveni. Aceste surse pot fi următoarele :

- varianța distribuției erorilor ca rezultat al unei schimbări care apare într-o situație sau alta, într-un mediu sau altul ($S^2_{E_i}$);
- varianța care decurge din subiectivitatea corectării (S^2_{ES});
- varianța datorată hazardului (S^2_{EH}) sau altor surse : memorie (S^2_{EM}), oboseală (S^2_{EO}).

Metoda test - retest constă în a aplica același test de două ori aceluiași grup de subiecți la un interval mai mic sau mai mare de timp. Componentele pentru obținerea varianței totale la test sunt :

$$S^2_X = S^2_A + S^2_{EM} + S^2_{AEQ} + S^2_{EA} + S^2_{EH} + S^2_{ES} + S^2_{AF}$$

unde :

S^2_X = varianța totală ;

S^2_A = varianța adevărată ;

S^2_{EM} = varianța eroare datorată măsurării ;

S^2_{AEQ} = varianța adevărată specifică ;

S^2_{EA} = varianța eroare datorată condițiilor de aplicare a testului ;

S^2_{EH} = varianța eroare datorată răspunsurilor date prin hazard ;

S^2_{ES} = varianța eroare datorată subiectivității corectării ;

S^2_{AF} = varianța eroare datorată fluctuațiilor scorurilor adevărate, în diferite ocazii.

Eroarea totală, în cazul acestei metode, este egală cu suma a patru termeni din ecuație. Varianța adevărată cuprinde ceea ce aparține celor două prezentări (S^2_A) și ceea ce atribuim memoriei (S^2_{AEM}). Coeficientul de fidelitate are forma :

$$r_{XX}^1 = 1 - \frac{S^2_{EA} + S^2_{EH} + S^2_{ES} + S^2_{AF}}{S^2_X}$$

unde S^2_{EA} reprezintă sursele de varianță survenite într-o singură ocazie.

Aplicarea acestei metode prezintă mai multe dificultăți. Efectul exercițiului său al memorării poate influența subiecții la a doua aplicare, astfel încât erorile înregistrate în

cursul celor două prezentări au tendința să fie în corelație. Mai mult, modificarea abilității subiecților contribuie, de asemenea, la eroare. Este deseori dificil de precizat dacă eroarea reprezintă efectul creșterii sau diminuării corelației între rezultate. După Gulliksen (1950), corelația va fi mai mare dacă intervalul de timp dintre cele două prezentări este scurt și oboseala intervine în mică măsură. În acest caz, corelația obținută este o supraestimare a coeficientului de precizie. Dacă intervalul dintre prezentări este lung, memoria intervine mai puțin, iar efectul este reducerea corelației.

Dacă considerăm fluctuația scorurilor adevărate ca eroare, atunci fidelitatea este subestimată, iar dacă efectul memoriei este considerat ca varianță adevărată, atunci fidelitatea este supraestimată. Varianța atribuită fluctuației scorurilor adevărate crește o dată cu durata intervalului dintre cele două prezentări, iar efectul memoriei scade. Intervalul ideal permite reducerea, pe cât posibil, a efectului combinat al celor doi factori.

Analiză a varianței interne prin metoda înjumătățirii

Datorită limitelor unor metode de analiză a fidelității și faptului că fidelitatea este estimată printr-un coeficient de echivalență, metoda înjumătățirii (*split half*) este utilă. În mod obișnuit, procedeul constă în a ordona itemii în ordinea dificultății. Apoi vom împărți testul în două, echilibrând gradul de dificultate a fiecărei părți pe baza indicelui p_i (indicele de dificultate a itemului) pentru fiecare item. În acest fel, construim două teste de dificultate și variabilitate echivalente în așa fel încât mediile și abaterile standard să aibă valori cât mai apropiate posibil. Cele două teste vor măsura aceleași scoruri adevărate, deci ele măsoară același conținut și există o corelație pozitivă perfectă între scorurile adevărate.

Metoda presupune obținerea unui scor de către fiecare subiect pentru fiecare jumătate și calcularea corelației dintre aceste scoruri. Această corelație este o estimare a fidelității prin înjumătățire și, dacă presupunem că cele două părți sunt paralele, putem utiliza formula Spearman-Brown pentru calculul fidelității testului în întregime. Rezultatul obținut este o estimare ajustată a fidelității dacă jumătățile obținute pot fi considerate ca fiind cu adevărat paralele, iar formula dă o subestimare a fidelității. În cazul în care cele două jumătăți sunt mai mult sau mai puțin echivalente, coeficientul α dă o subestimare a fidelității, iar dacă cele două componente sunt τ (tau) echivalente, coeficientul α dă o estimare exactă a fidelității testului.

În toate cazurile trebuie să ne asigurăm că subiecții au avut suficient timp pentru a răspunde la toți itemii, înainte de a diviza testul original în două părți. Trebuie ca testul să fie cât mai omogen și cu o lungime suficientă, astfel încât coeficientul α să ofere o bună aproximare a preciziei.

În cazul în care nu putem postula variante egale pentru cele două părți, Rulon (1939) a luat în considerare distribuția diferențelor scorurilor celor două părți pentru a estima

fidelitatea testului în întregime folosind ecuația $r_{XX}^1 = 1 - \frac{S_D^2}{S_X^2}$.

Guttman (1955) a propus o ecuație care duce la rezultate identice cu cele pe care le obținem prin ecuația lui Rulon $r_{XX}^1 = 2 \left(1 - \frac{S_A^2 + S_B^2}{S_X^2} \right)$, unde A și B desemnează jumătățile.

Magnusson (1967) a demonstrat de ce cele două ecuații duc la același rezultat. Dacă varianțele sunt asemănătoare, formulele lui Rulon și Guttman dau o estimare a fidelității egală cu cea obținută prin formula Spearman-Brown. Dacă varianțele diferă, formula Spearman-Brown dă tot timpul o estimare mai mare decât celelalte două.

Varianța totală a fiecărei jumătăți de test se descompune în felul următor :

$$S^2_1 = S^2_A + S^2_{AEQ} + S^2_{EA} + S^2_{EH} + S^2_{ES}$$

unde S^2_1 este varianța unei jumătăți ;

$$r_{1,2} = 1 - \frac{S^2_{AEQ} + S^2_{EA} + S^2_{EH} + S^2_{ES}}{S^2_1}$$

unde $r_{1,2}$ este corelația dintre jumătăți și estimarea fidelității prin înjumătățirea testului original.

Coeficientul obținut prin această metodă subestimează coeficientul de fidelitate pentru întregul test, dacă jumătățile sunt asemănătoare. De asemenea, vom supraestima corelația medie între combinațiile posibile de jumătăți paralele. Metoda fidelității prin înjumătățire nu poate fi utilizată pentru teste de viteză.

Coeficientul alfa și coeficientul Kuder-Ricardson

Este posibil să divizăm un test în atâtea părți câți itemi sunt. Putem postula că toți itemii sunt paraleli, deci au aceeași medie, aceeași varianță și intercorelații egale. Kuder și Ricardson (1937) au formulat o ecuație care ne permite să obținem coeficienți de fidelitate.

Astfel, varianța totală a unui test de n itemi este egală cu :

$$S^2_X = \sum S^2_i + 2 \sum r_{ij} S_i S_j \text{ pentru } i \neq j.$$

Pe baza postulatelor și numărului de covarianțe incluse, obținem :

$$\text{deoarece } n S^2_{med, i} = \sum S^2_i, \text{ atunci } r_{med, ij} = \frac{S^2_X - \sum S^2_i}{(n-1) \sum S^2_i}$$

unde $r_{med, ij}$ este media intercorelațiilor.

Dacă considerăm că $r_{med, ij}$ este o corelație între itemi paraleli, va constitui, de asemenea, un coeficient de fidelitate a itemului. Nu ne rămâne decât să folosim formula Spearman-Brown pentru a calcula fidelitatea unui test format din n itemi. Forma finală a „formulei 20” Kuder și Ricardson este :

$$r_{XX}^1 = \frac{n}{n-1} \left(\frac{S^2_X - \sum S^2_i}{S^2_X} \right) = \alpha \text{ (Cronbach).}$$

Dacă itemii sunt dihotomici $S^2_i = p_i q_i$, ecuația de mai sus devine :

$$r_{XX}^1 = \frac{n}{n-1} \left(\frac{S^2_X - \sum p_i q_i}{S^2_X} \right) = KR_{20}$$

Cronbach a demonstrat că KR_{20} (caz special al coeficientului α) este egal cu media tuturor coeficienților obținuți prin metoda înjumătățirii, calculați prin formula lui Rulon

sau Guttman, pentru toate jumătățile posibile ale unui test. KR_{20} este un coeficient de omogenitate sau de consistență internă care dă o mai bună estimare a fidelității. El poate fi considerat ca fiind corelația între teste paralele dacă eșantionarea itemilor s-a făcut prin hazard.

În ultima ecuație diferența $S^2_X - \sum S_i^2$ de la numărător este egală cu covarianța a $n(n-1)$ itemi ai unui test. În acest caz, ecuația poate avea forma :

$$r_{XX}^1 = \frac{n}{n-1} \left(\frac{\sum \sum COV_{ij}}{S^2_X} \right) \text{ pentru } i \neq j.$$

Varianța adevărată este deci dependentă de valoarea covarianței dintre itemii unui test și este determinată de intercorelații și varianțele itemilor. Aceasta ne permite să afirmăm că coeficientul KR_{20} (indicele de consistență internă) depinde de corelațiile dintre itemi, deci de gradul în care măsoară aceeași variabilă, altfel spus, de omogenitatea itemilor.

S-a dezvoltat și formula KR_{21} de estimare a fidelității pentru a putea postula dacă itemii au același coeficient de dificultate :

$$KR_{21} = r_{XX}^1 = \frac{n}{n-1} \left(\frac{S^2_X - np_{med}q_{med}}{S^2_X} \right).$$

Există și altă metodă de estimare a fidelității unui test. Este vorba de combinarea metodelor test – retest cu cea a testelor paralele. Procedeu utilizat constă în prezentarea unei forme a testului unui grup de subiecți, apoi, după un interval de timp, prezentarea celei de-a doua forme aceluiași grup. Corelația astfel obținută este un *coeficient de stabilitate – echivalență*. Datorită surselor de eroare care intervin dacă utilizăm două metode, *coeficientul de stabilitate – echivalență* este mai sensibil și constituie o sub-estimare a fidelității.

Trebuie precizat că orice coeficient de fidelitate depinde de grupul de subiecți testați și de sursele de eroare care intervin. Putem vorbi de mai mulți coeficienți de fidelitate pentru același test, și nu de „fidelitatea” unui test”. Acești coeficienți diferiți au semnificații diferite. Cronbach, Rajaratman, Gleser și Nada (1972) au prezentat teoria „generalizabilității”, prin care demonstrează posibilitatea de a generaliza observațiile, pornind de la un ansamblu, la un alt ansamblu, în cadrul aceleiași populații. Prin analiză de varianță putem studia posibilitățile de a generaliza un rezultat la diverse condiții avute în vedere.

Metodele intertest studiază corelațiile dintre mai multe teste pentru a verifica dacă ele măsoară același construct. Este vorba de a stabili validitatea congruentă corelând scorurile obținute la noul test cu cele ale unui test bine cunoscut. În cazul în care corelația este ridicată, putem presupune că noul test măsoară același construct ca și testul deja recunoscut pentru calitățile sale de măsurare. Aceste metode folosesc și studiile de analiză factorială, tehnică statistică utilizată pentru a determina numărul de factori, pe baza cărora putem explica intercorelațiile unui ansamblu de teste. Tehnica permite determinarea numărului de factori și explică mai bine scorurile obținute la fiecare dintre teste precizând gradul de varianță între scorurile explicate de fiecare factor (ce procent din varianța totală este acoperită de varianța fiecărui factor). Testele care au în comun o

varianță ridicată sunt cele care măsoară același construct. Dacă această tehnică este folosită pentru a studia validitatea, putem vorbi de validitate factorială ca un aspect al validității teoretice.

Pentru exemplificare prezentăm în tabelul nr. 3 șase subteste, componente ale aceluiași test :

Tabelul nr. 3

	1	2	3	4	5	6
1. Reprezentare spațială	1,00	0,37	0,27	0,47	0,59	0,35
2. Raționament		1,00	0,37	0,46	0,42	0,43
3. Vocabular			1,00	0,31	0,27	0,63
4. Simț mecanic				1,00	0,52	0,42
5. Percepția dimensiunilor					1,00	0,37
6. Logică verbală						1,00

Constatăm că reprezentarea spațială, măsurată cu ajutorul testului este relativ în legătură cu percepția dimensiunilor ($r = 0,59$), iar rezultatele la proba de vocabular sunt în legătură cu cele de la logică verbală ($r = 0,63$). Se observă prezența a doi factori principali, iar testul format din șase subteste măsoară în realitate doi factori. O analiză factorială prin metoda componentelor principale (Hotteling) și a rotației factorilor prin metoda varimax permite următoarele constatări (datele sunt prezentate în tabelul nr. 4) :

Tabelul nr. 4 •

	FACTOR 1	FACTOR 2
1. Reprezentare spațială	0,78	0,12
2. Raționament	0,54	0,46
3. Vocabular	0,11	0,89
4. Simț mecanic	0,73	0,29
5. Percepția dimensiunilor	0,84	0,15
6. Logică verbală	0,27	0,84

Numerele prezentate în tabel reprezintă coeficienții de saturație, care sunt interpretați ca fiind coeficienți de corelație între factori și variabile. Testul original este considerat un test de aptitudini pentru studii secundare. Dar rezultatele analizei factoriale arată în mod evident că sunt două teste omogene, fiecare măsurând un construct. Primul este compus din itemi care măsoară reprezentarea spațială, simțul mecanic și percepția dimensiunilor. Acest construct poate fi numit „*aptitudini pentru științe tehnice*”. Al doilea test este compus din itemi care măsoară vocabularul și logica verbală, iar constructul măsurat poate fi numit „*aptitudine verbală*”.

O altă abordare, folosită în contextul metodelor interteste, constă în studierea validității convergente și discriminative, propusă de Campbell și Fiske (1959). Validitatea convergentă permite să demonstrăm că două teste măsoară același construct, în timp ce validitatea discriminativă constă în a demonstra independența sau lipsa de corelație a unui test cu alte teste care măsoară un construct diferit.

Studiile de validitate predictivă, care vizează stabilirea legăturii dintre predictor și criteriu, adică predicția criteriului pe baza scorurilor obținute la test, sunt indicatori buni ai constructului măsurat de test. Această tehnică este deseori folosită pentru construirea inventarelor de interese generale sau profesionale și a testelor de personalitate. În aceste teste trebuie introduși itemi care diferențiază cu adevărat grupurile și care vor permite descrierea psihologică a subiecților după randamentul la test.

Studiile de generalizabilitate sunt foarte complexe și în același timp foarte complete. Un model este studiul de validitate „multitrăsături – multimetode” propus de Campbell și Fiske. Această tehnică se bazează pe principiul în baza căruia un test măsoară un construct folosind o metodă particulară. Rezultatele la test pot fi dependente de constructul măsurat, de metoda utilizată sau de combinația celor două. Deci, dacă vom compara trăsătura care ne interesează cu alte trăsături, folosind diferite metode, rezultatele pot fi variabile. Este vorba, de fapt, de studierea validității convergente, a validității divergente și a omogenității testului. De exemplu, dacă cu ajutorul a trei teste măsurăm trei trăsături, respectiv gradul de liberalism (A), cultura generală (B) și alienarea (C), aplicând aceluiași grup de subiecți trei metode diferite: metoda (I), cu răspunsuri la alegere, metoda (II), prin care se cere să se răspundă cu adevărat și fals, și metoda (III), care presupune completare de fraze, obținem următoarele rezultate (tabelul nr. 5):

Tabelul nr. 5

	Trăsături	METODA I			METODA II			METODA III		
		A ₁	B ₁	C ₁	A ₂	B ₂	C ₂	A ₃	B ₃	C ₃
MET I	A ₁	0,87								
	B ₁	0,64	0,80							
	C ₁	0,28	0,31	0,82						
MET II	A ₂	0,71	0,58	0,27	0,85					
	B ₂	0,25	0,66	0,32	0,61	0,78				
	C ₂	0,11	0,22	0,72	0,43	0,32	0,79			
MET III	A ₃	0,70	0,30	0,08	0,68	0,52	0,37	0,81		
	B ₃	0,27	0,66	0,09	0,57	0,70	0,28	0,65	0,79	
	C ₃	0,09	0,12	0,67	0,19	0,24	0,64	0,47	0,38	0,80

Acest tabel prezintă pe diagonală principală coeficienții de fidelitate. Se observă că pentru metoda (I) fidelitatea pentru cele trei teste este de 0,87, 0,80 și, respectiv, 0,82.

Din tabel putem desprinde patru categorii de rezultate:

Prima categorie este evidențiată de diagonală principală unde sunt prezentate estimările fidelității pentru fiecare test și pentru fiecare metodă (același test, aceeași metodă). Observăm că acești coeficienți au valori ridicate și stabile.

A doua categorie este formată din corelațiile dintre trăsături diferite măsurate prin metode diferite. Aceste sunt corelațiile:

$$r_{A_1, B_2} = 0,25, r_{A_1, C_2} = 0,11, r_{B_1, C_2} = 0,22, r_{A_1, B_3} = 0,27, r_{A_1, C_3} = 0,09, r_{B_1, C_3} = 0,12, \\ r_{A_2, B_3} = 0,57, r_{A_2, C_3} = 0,19, r_{B_2, C_3} = 0,24, r_{B_1, A_2} = 0,58, r_{C_1, A_2} = 0,27, r_{C_1, B_2} = 0,32, \\ r_{B_2, A_3} = 0,52, r_{C_2, A_3} = 0,37, r_{C_2, B_3} = 0,28, r_{B_1, A_3} = 0,30, r_{C_1, A_3} = 0,08, r_{C_1, B_3} = 0,09.$$

Toate aceste valori ajută la studierea validității discriminative, care este foarte mică față de corelațiile aceleiași trăsături măsurate prin metode diferite ($r_{A1, A2} = 0,71$).

A treia categorie este formată din corelațiile dintre diferite trăsături măsurate prin aceeași metodă :

$r_{A1, C1} = 0,28$, $r_{B1, C1} = 0,31$, $r_{A2, B2} = 0,61$, $r_{A2, C2} = 0,43$, $r_{A1, B1} = 0,64$, $r_{A3, B3} = 0,65$, $r_{A3, C3} = 0,47$, $r_{B3, C3} = 0,38$, $r_{B2, C2} = 0,32$.

Aceste corelații sunt măsuri ale varianței care decurge din metodele folosite.

A patra categorie este formată din corelațiile dintre aceeași trăsătură și diferite metode :

$r_{A1, A2} = 0,71$, $r_{B1, B2} = 0,66$, $r_{C1, C2} = 0,72$, $r_{A2, A3} = 0,68$, $r_{B2, B3} = 0,70$, $r_{C2, C3} = 0,64$.

Acești coeficienți sunt folosiți pentru studierea validității convergente.

Pe baza acestor rezultate putem face următoarele constatări :

1. Coeficienții de fidelitate trebuie să aibă valori ridicate, la fel și corelațiile aceleiași trăsături măsurate prin diferite metode (vezi diagonala principală și corelațiile $r_{A1, A2} = 0,71$, $r_{B1, B2} = 0,66$, $r_{C1, C2} = 0,72$, $r_{A2, A3} = 0,68$, $r_{B2, B3} = 0,70$, $r_{C2, C3} = 0,64$). Mai mult, coeficienții de corelație ai aceleiași trăsături măsurate prin diferite metode trebuie să fie mult mai mari decât corelațiile dintre trăsături diferite măsurate prin aceeași metodă ($r_{A1, A2} = 0,71$ mai mare față de $r_{B1, A2} = 0,58$ și, de asemenea, mai mare decât $r_{C1, A2} = 0,27$ etc.). Altfel spus, diferențele dintre trăsături trebuie să fie mult mai importante decât diferențele dintre metode.
2. Coeficienții de corelație ai aceleiași trăsături măsurate prin diferite metode trebuie să fie mai mari decât corelațiile dintre trăsături diferite măsurate prin metode diferite ($r_{A1, A2} = 0,71$ mai mare față de $r_{A1, B2} = 0,25$ și, de asemenea, mai mare decât $r_{A1, C2} = 0,11$ etc.).
3. Corelațiile dintre trăsături diferite trebuie să fie mici ($r_{A1, C1} = 0,28$) și corelațiile dintre trăsături diferite trebuie să fie foarte mici față de corelațiile dintre măsurile aceleiași trăsături ($r_{A1, C1} = 0,28$ mai mic față de $r_{A1, A2} = 0,71$).

Vom spune că există validitate convergentă dacă obținem corelații ridicate între măsurile aceleiași trăsături obținute prin diferite metode ($r_{A1, A2} = 0,71$, $r_{A1, A3} = 0,70$) și există validitate discriminativă dacă obținem corelații scăzute între trăsături diferite măsurate prin aceeași metodă ($r_{A1, C1} = 0,28$).

Efectul metodei este relevant dacă corelațiile testelor care măsoară trăsături diferite sunt mai ridicate pentru aceeași metodă decât pentru metode diferite. De exemplu, putem vorbi de un efect al metodei dacă $r_{A1, C1} = 0,28$ sau $r_{B1, C1} = 0,31$ sunt mai mari decât $r_{A1, C2} = 0,11$ și $r_{B1, C2} = 0,22$. În acest caz putem vorbi de un „efect de halo” metodologic care se manifestă prin tendința de supraestimare a corelațiilor dintre variabilele măsurate prin aceeași metodă.

Specificăm că în contextul validității de construct fidelitatea testului este definită ca fiind gradul de concordanță dintre două măsurări ale aceleiași trăsături cu aceeași metodă, iar validitatea este definită prin gradul de concordanță între două măsurări ale aceleiași trăsături prin metode diferite.

CAPITOLUL II

ASPECTE METODOLOGICE ÎN CUNOAȘTEREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANEI. DIFICULTĂȚI ȘI CONTROVERSE

2.1. Critica actuală a tendințelor de cuantificare în cunoașterea psihologică a persoanei

Atingerea dezideratului propus, înțelegerea și cunoașterea personalității umane, a determinat o adevărată explozie a tendințelor de cuantificare și de cunoaștere a persoanei cu ajutorul testelor, psihotehnica și psihologia aplicată luând o mare amploare. Dar reacția contrară nu a întârziat mult și după interzicerea, în 1936, a psihologiei aplicate în fosta URSS și în alte țări apar critici violente. Numere speciale ale revistei *La Raison* (1952, 1955) atacă testele considerate a fi „reputate înșelătorii fără obiect veritabil”. Mai recent, Confederația Generală a Cadrelor din Franța a creat la Lyon un institut ale cărui obiective sunt „cum să ne pregătim pentru a trece examenul psihologic învățând răspunsurile bune și mijloacele de a trișa” (Mucchielli, R., 1991, p. 58).

Critica actuală este orientată în următoarele direcții:

- **CRITICA CONCEPTELOR PSIHOLOGICE** în care concepte ca „intelligență”, „personalitate”, „natura umană” sunt obiectul unor atacuri facile. Inteligența este un cuvânt înșelător, iar încercările de definire a ei intră într-un cerc vicios. „Personalitatea” este un cuvânt inefabil, iar natura umană este instabilă și complexă, observându-se transformări spectaculoase între adolescență și vârsta adultă, celibat – căsătorie, mentalitatea elevului și cea profesional responsabilă. Sunt criticate pretențiile psihologilor care în unele teste de personalitate notează de la 1 la 10 trăsături ca emotivitatea și stabilesc apoi parități contrare „emotiv – stabil”, „sociabil – retras”, „perseverent – inconstant” ca și când, conform situațiilor, circumstanțelor și anturajului, individul nu poate fi când rece, când jovial, când distrat, încăpățânat sau cu umor variabil;
- **CRITICA PSIHOLOGIEI EXPERIMENTALE ȘI A TESTELOR** prin care ideea de măsurare a faptelor psihice este considerată aberantă și inumană. Experimentalistii sunt considerați a fi atrași de „cuantofrenie” și „testomanie”. Inumanitatea examenului psihologic, considerat a fi „un pompaj de informații” fără acoperire în care subiectul uman este reificat, coborât la rangul de subiect de studiu, este frecvent invocată. Supuse examenului critic riguros, testele nu au mare valoare diagnostică și predictivă,

prestigiul lor fiind ridicat de haloul științific. P. Sorokin le consideră „*viclene, disimulate, fictive și stupide, neavând nici o validitate reală, fiind fondate pe ipoteza că un comportament de joc, fictiv, vederi imaginare, ar fi relevant pentru comportamentul real*”. De asemenea, chestionarele sunt „*cele mai ridicole*” și foarte ușor de contestat, formularea întrebărilor este o „*frazeologie confuză*”, iar răspunsurile sunt „*dictate subiectului*”, având grijă să-i dăm o imagine acceptabilă. Considerând că testarea, în cabinet, prin teste și chestionare, nu arată mare lucru despre adevăratele capacități, criticii nu admit decât angajarea prin proba reală, pentru a ne face o imagine serioasă despre valoarea reală a candidaților. Psihologul care folosește rezultate fictive pentru un prognostic real face o inferență conjuncturală și, practic, un abuz. La toate aceste observații critice s-ar mai putea adăuga „ipocrizia” testelor de personalitate, reproșul major al acestor tehnici fiind „violarea personalității”;

- **SITUAȚIA DE EXAMEN** creează ea însăși o tensiune, o neliniște care determină sau influențează grav rezultatele și răspunsurile subiectului. După apariția psihologiei experimentale, analizând această problemă, specialiștii au constatat că răspunsurile la teste sunt de fapt doar expresii ale situației de test, această situație prezentând trei modele principale:
 - a) reacțiile la semnificația examenului pentru subiect. Un candidat la un post de muncă supus unui examen psihologic dă probabil răspunsuri neveridice, reacționând pentru a fi „bine văzut”;
 - b) reacțiile sub raportul „forței” existente între examinator și examinat. Relația cu psihologul este văzută ca inferioritate, intimidare, iritare, declanșând reacții complexe care se traduc în mod necesar prin răspunsuri;
 - c) reacția la situația globală. Condițiile artificiale, extrem de organizate, perturbă sau blochează răspunsurile, care nu știm dacă vor fi la fel în condiții normale de activitate;
- **INTERPRETAREA REZULTATELOR ȘI DIAGNOSTICUL** sunt pline de subiectivism și arbitrar. Psihologul extrapolează plecând de la un fapt minim și interpretează. Acest aspect oferă criticilor posibilitatea de a descalfica întregul diagnostic psihologic fără a observa asemănarea acestor operații cu diagnosticul medical. Aceste critici denunță interpretarea care cuprinde două aspecte: pe de o parte, atribuirea unui sens unui mic fapt fortuit (simptomul ca un indicativ al unei stări generale), iar pe de altă parte, transferarea concluziilor testului la exigențele profesionale prin care sunt extrapolate interpretările. În cazul tehnicilor proiective, interpretarea dată de psiholog unor elemente din răspunsul subiectului traduce starea psihică a psihologului și starea psihică a examinatului;
- **CRITICA NOȚIUNII DE EXAMEN ȘI DE SELECȚIE** s-a dezvoltat în două direcții: pe de o parte, respingerea felului de a judeca al psihologilor, iar pe de altă parte, respingerea însăși a ideii de selecție. Maurice de Montmollin (1972, pp. 14-23) denunță și acuză această manieră, contestând valoarea psihodiagnosticului și utilizarea testelor în examenele de selecție, aducând următoarele argumente: numărul ridicol de mic al studiilor de validare, coeficienții de corelație între predictor și criteriu atingând rar 50%, dificultatea realizării unui prognostic în activitatea profesională care constă în raportarea a două domenii opuse (comportamentul actual al omului și caracteristicile sarcinii de îndeplinit). Termenii folosiți pentru descrierea sarcinii și cei pentru descrierea aptitudinii nu pot fi aceiași. În unele cazuri excepționale, un examen prin teste poate fi util, nu atât pentru a determina reușita, cât pentru a elimina eșecurile, mai ales pentru posturile de „securitate”.

Alți autori sesizează accentele nietzscheniene pentru stigmatizarea noțiunilor de examen psihologic și selecție. Aceste opinii vizează următoarele aspecte :

- a) „Inconștiența” raționamentului psihologilor asupra valorilor umane, care, utilizând teste, cred că acestea sunt singura sursă autentică de cunoaștere ;
 - b) Inutilitatea examenului psihologic în care, pe de o parte, aptitudinile și motivațiile variază și unde, pe de altă parte, exigența unui post nu pune numai problema aptitudinilor, ci și a formării relațiilor interumane ;
 - c) Selecția se bazează pe medii și norme de grup și tinde spre eliminarea personalităților ieșite din comun și promovarea mediocrităților.
- *ACUZAȚII APARENT POLITICE*, care pornesc de la viziunea asupra întregii societăți industriale moderne, tehnocratice și birocratice. Acceptând dogmele de adaptare, care se referă la valorile și normele organizației, psihologul este un „servitor” al puterii, un om al organizației. Din această perspectivă, au apărut numeroase critici (White, Baritz, Marcușe, Huxley) care consideră psihologul un suport al unui sistem inuman de aservire și nivelare universală.

Acestea sunt argumentele criticilor, cărora trebuie să le opunem realitatea muncii psihologului. Reflecția asupra acestor critici permite corectarea obiectivelor și perfecționarea mijloacelor. Observațiile criticilor sunt adresate, în special, psihotehnicii clasice în care nu se insistă asupra certitudinii rezultatelor și necesității de a insera aceste rezultate în înțelegerea comportamentului global al subiectului. Adversarii testelor și ai examenului psihologic nu sesizează preocupările mai vechi de asociere a psihotehnicii cu psihologia clinică. Amintim în acest sens preocupările lui W. Stern, care recomanda utilizatorilor testelor un diagnostic clinic, cele ale lui H. Wallon, care subliniază faptul că rezultatele brute ale unei probe sunt mai puțin importante decât comportamentul subiectului în timpul probei, sau ale lui A. Binet, care a făcut recomandări psihologilor în aplicarea scalei de inteligență. Remarcăm importanța rezultatelor calitative ale testelor, mai mult decât rezultatele cantitative, a utilizării în examenul psihologic a testelor de personalitate și a tehnicilor proiective, unde interpretarea rămâne calitativă și în mai mică măsură statistică.

Controversa apărută între psihologii din clinica psihiatrică, adepți ai metodelor clinice (observația, anamneza, convorbirea), și psihologii experimentalisti, utilizatori de teste și chestionare, nu trebuie să opună tranșant „spiritul testelor” „spiritului clinic”. Psihologia aplicată pătrunde în clinică atunci când este vorba de înțelegerea unui caz, a unei probleme umane. Ea nu se reduce la psihometrie, pe care o utilizează pe durata unui examen și pe care o abandonează în momentul sintezei. Conflictul are loc la nivelul psihologiei generale și al teoriilor (sau al teoreticienilor), și nu la nivel practic. R. Mucchielli vorbește de teste clinice, referindu-se la utilizarea fiecărui test prin depășirea aplicării sale „brutale” și standardizate în vederea unui rezultat cifric, statistic semnificativ, folosirea lor pur „tehnică”, care permite situarea unui individ în raport cu grupul din care face parte după performanțele sale într-o sarcină. Utilizarea clinică a unui test constă în observația și înțelegerea situației particulare în cursul căreia subiectul uman este confruntat cu testul și, de asemenea, cu înțelegerea rezultatelor pe care el le obține. Folosirea clinică a unui test înseamnă „*centrarea pe înțelegerea unei probleme umane particulare în aspectele sale psihologice*” (Mucchielli, R., 1991, pp. 46-49). Disocierea acestor două modalități corelative de acțiune a psihologului, una „metrică” și alta

„clinică”, rezervată unui clinician responsabil de sinteză, este contrară spiritului psihologic și formației psihologului. Diagnosticul este concluzia normală a unui examen psihologic, care implică un caz de analizat și care-l face pe psiholog să se pronunțe în limitele științei și ale mijloacelor sale disponibile. În faza finală diagnosticul este obligatoriu clinic; înainte de a trage concluzii și de a sintetiza, psihologul stabilește un proiect orientat și organizat nu numai prin utilizarea testelor, ci folosind toate metodele care-i stau la dispoziție. Testele devin „provocatoare de conduite” în circumstanțe precise și în condiții constante și prin aceasta observația este clarificată și intensificată. Reproșul potrivit căruia comportamentul observat este limitat la condițiile în care este plasat subiectul nu sesizează faptul că testele reprezintă micro-situații exemplare, eșantionate, o veritabilă analiză experimentală a reacțiilor. Psihologul se folosește de teste pentru a-și verifica sau infirma ipotezele asupra structurii conduitei sau reacțiilor subiectului. Este o experimentare concretă, progresivă, în cursul căreia diagnosticul se dezvoltă în contact cu diferite fapte, având marele avantaj că faptele apar semnificative.

Referindu-se la aspectele metodologice ale psihologiei viitorului, M. Reuchlin (1988, pp. 226-228) susține că aplicațiile psihometriei clasice, cuprinzând selecția bazată pe un prognostic de reușită, cu validitate limitată, dar cunoscută, nu au nici o rațiune să dispară. Se speră ca cercetarea aplicată să învingă dificultățile și să contribuie la perfecționarea acestor metode. *„Eliminarea ei ar reprezenta o eroare grosolană și păgubitoare lăsând acest important domeniu să devină un câmp de vânătoare al șarlatanilor.”* În privința diferențelor individuale, cel puțin unele se arată suficient de stabile pentru a limita speranțele celor care doresc să le facă dispărute sub efectul educației sau al reeducării. *„Aportul psihologiei diferențiale la cultura comună trebuie să risipească o neînțelegere. Această neînțelegere se fondează pe credința că egalitatea civică se bazează pe egalitatea competențelor. Dacă egalitatea civică, egalitatea în drepturi, ar cere egalitatea competențelor, egalitatea de fapt, democrația, nu se va putea instaura în nici o parte a lumii.”*

Testele sunt instrumente de observație și relevare a diferențelor individuale bine delimitate, au un arsenal disponibil, iar examenul psihologic constituie un ansamblu organizat, având o ordonare proprie și probleme specifice. Evitând exagerările de orice fel, se impune pentru orice practician cunoașterea limitelor testelor și a examenului psihologic, care facilitează evitarea erorilor posibile în practica psihodiagnosticului. Ca instrument specific de experimentare și observație provocată, testul este un instrument util și perfectibil. Limitat prin fidelitate, validitate și insuficientă experimentare pe eșantioane specifice, testul rămâne un instrument util pentru cunoașterea psihologică. Dacă testele nu dau o imagine a întregii personalități, cu excepția tehnicilor proiective, acest aspect poate fi compensat prin examinări care includ teste multiple și metode moderne de interpretare. Cunoașterea limitelor majore ale unui test face parte din cunoașterea și practica utilizării testului. *„Testul este un instrument prin care noi putem cunoaște bine erorile”,* scrie Williamson (apud Mucchielli, R., 1991, p. 60), *„este superior metodelor intuitive, utilizate împotriva erorilor lor, pentru că aceste metode intuitive sunt pline de erori necunoscute și nestudiate sistematic”*. Fetișismul testelor există efectiv și psihologul trebuie să fie conștient de aceste limite.

Referitor la criticile aduse examenului psihologic, R. Mucchielli (1991, pp. 58-59) distinge două categorii de limite: limite în raport cu persoana și limite în raport cu munca. În prima categorie sunt incluse limitele de abordare a faptului, privilegiind aspectul psihologic, limite prin exigențele de colaborare activă și voluntară a subiectului,

limite în raport cu evoluția personală și în raport cu potențialul specific al relației umane. În cea de-a doua categorie se pune problema integrării individului în grup; informațiile obținute prin teste nu sunt operante în situația de muncă, neglijându-se corelațiile dintre rezultatele la test și munca ulterioară, precum și faptul că succesul și eșecul în muncă sunt în funcție de variabilele psihosociale.

În concluzie, evidențiem faptul că o singură metodă nu asigură cunoașterea psihologică a persoanei. În funcție de problema care trebuie clarificată, unele metode diagnostice pot fi mai adecvate decât altele. Metodele clinice se bazează pe anumite teorii (psihanalitice, non-directive, cognitiviste etc.) implică valorizări care depind de concepția, formația, mentalitatea și ideologia psihologului și, în consecință, variabilitatea interdiagnosticienilor este mare. Dimpotrivă, metodele experimentale axate în special pe teoriile trăsăturilor și comportamentului folosesc mijloace precise de investigare, denaturarea subiectivă a rezultatelor prin interpretare este mult diminuată și, în consecință, variabilitatea interdiagnosticienilor este mai mică, clarificarea ipotezelor realizându-se progresiv. Însă oricare ar fi metoda adoptată, ea oferă doar un sistem de criterii, mai mult sau mai puțin științifice, aplicabile în abordarea psihologică a persoanei, competența psihodiagnosticianului fiind determinantă în analiza acestor criterii.

2.2. Tendințe actuale în psihodiagnostic

Complexitatea psihodiagnosticului, precizia limitată a procedeelelor utilizate în cunoaștere, în comparație cu științele naturii, au stârnit vii dispute printre psihologi și mai ales între adepții metodelor clinice și psihotehnicieni. Azi se observă tendința de apropiere a celor două modalități corelative, cea „metrică” și cea „clinică”, vorbindu-se tot mai mult de utilizarea clinică a unui test. Prin această apropiere, psihotehnica nu este decât un ansamblu de mijloace la dispoziția psihologului, având ca obiectiv aplicația într-un caz concret pentru a înțelege și rezolva o problemă psihologică, pentru a pune un diagnostic psihologic și pentru a orienta consecvent acțiunile ulterioare (Mucchielli, R., 1991, p. 46). Așa cum în medicină investigațiile de laborator, explorările funcționale nu pot preciza singure un diagnostic, în cazul unei boli particulare, psihotehnica reprezintă un ansamblu de mijloace de investigare care, fiind sintetizate, contribuie la cunoașterea unui caz concret.

Înțelegerea și explicarea structurii persoanei tind să elimine ruptura dintre psihologia diferențială, care descrie performanțele, și psihologia generală, interesată de procese. Psihodiagnosticienii încep să se intereseze tot mai mult de procese, care, puse în aplicare prin conduite adaptative, au o eficacitate specifică, diferită de la un individ la altul. Se constată că ele pot să se organizeze în structuri integrate diferit la indivizi diferiți plasați în aceeași situație. Consecința acestei apropieri este reînnoirea cercetării tipologice, care vizează tipuri diferențiate mai curând prin procese decât prin performanțe și mai curând prin structuri decât prin variabile singulare. Pentru fiecare variabilă descriind o performanță, diversitatea individuală a cazurilor poate fi considerată ca un continuum. Dar nu același lucru se întâmplă în ceea ce privește procesele și structurile proceselor care conduc la acea performanță. Un alt fapt care determină diferențierile individuale este acela că indivizii diferă între ei pentru că acordă prioritate unui proces ales dintre cele de care toți indivizii dispun, aceste procese putând, la scară intraindividuală, să funcționeze în concordanță, în interacțiune sau în contradicție.

În plan metodologic, se dezvoltă o problemă aflată la intersecția metodelor clasice ale psihologiei experimentale cu psihologia diferențială. Ipoteza după care o schimbare determinată în situație va avea efecte diferite și previzibile asupra grupurilor de indivizi, diferențiate deja după un criteriu bine determinat, capătă tot mai mult teren. Această metodă este utilizată în psihologia socială: diferențele în anumite trăsături de personalitate sunt asociate diferențelor în răspunsurile la o situație socială experimental determinată (Dickes, P., 1988, pp. 210-217).

Observăm, de asemenea, utilizarea frecventă a modelului de investigație multivariat, al formalizării matematice. Analiza factorială continuă să fie folosită sub forme moderne. Ea joacă un rol de prototip din care sunt dezvoltate modele în cadrul cărora rețeaua de relații între variabilele interdependente poate lua forma unei ipoteze psihologice specifice. Descoperirea sau verificarea unei structuri stabile pe un ansamblu de variabile are un înțeles științific mai mare decât cel al simplelor teste de semnificație. Orientarea actuală a psihometriei și a metodelor cantitative este orientată în trei direcții:

- a) Dezvoltarea tehnicilor care permit adoptarea unui demers „confirmativ” pentru analiza datelor (Dickes, P., 1988, pp. 210-217);
- b) Dezvoltarea modelelor de măsură în care postulatele sunt mai apropiate de construcția testului decât cele ale modelului tradițional;
- c) Aprofundarea noțiunii „validitate a conținutului” prin teoria în fațete a lui Guttman (Cardinet, J., 1988, p. 179) sau prin teste de referință criterială (Tournois, J., 1988, p. 208).

Metoda psihometrică clasică utilizată în construcția majorității testelor tradiționale este bine cunoscută și presupune un scor observat ce poate fi descompus în două părți: o parte adevărată și o parte eroare. Relația dintre scorurile observate și scorurile adevărate este liniară și se poate estima partea de eroare prin fidelitate. Critica teoriei clasice asupra construcției testelor este orientată spre principiul echivalenței părților paralele și normalizării statistice (etalonarea). Scorul atribuit subiectului este relativ. El nu este valabil decât pentru ansamblul specific al itemilor care compun testul și pentru ansamblul subiecților care fac parte din populația de referință.

Alte modele psihometrice evită inconvenientele analizei clasice. Un exemplu este clasa modelelor cu trăsături latente (Lazarsfeld și Henry, 1968; Birnbaum și Novik, 1968; Rasch, 1960). Este vorba de un model unidimensional, care situează subiecții și itemii pe același continuum și stabilește o ierarhie probabilistică între itemi. Modelul posedă proprietăți de obiectivitate specifică și permite estimarea parametrilor independent de subiecți și de itemi. El este operațional, în sensul că testele eficiente sunt supuse deliberării (Dickes, P., 1988, pp. 210-217).

Teoria în fațete, care poate fi considerată echivalentul tehnicii de teste de referință criterială, a fost dezvoltată de Cantor (1985, p. 98) și oferă posibilitatea de analiză a testului în termeni de tratament de informație. Performanța este în funcție de parametrii stimulilor și se ține seama în analiza ei de cantitatea de informație, de coeziunea perceptivă și de redundanță. Din punct de vedere practic, permite predicția dificultății stimulului în cadrul universului de itemi și poate fi cu ușurință aplicată stimulilor care nu fac parte din ansamblul experiențial. Pentru cercetarea fundamentală, modelul prezintă interes în crearea itemilor echivalenți și analiza erorilor, iar pentru cercetarea aplicată – în utilizarea testelor asistate de computer.

Analiza prin eșantionare multidimensională este o formă de interpretare a configurațiilor finale, importantă datorită orientării cercetătorului în fața acestor configurații. Această analiză prin eșantionare multidimensională s-a dezvoltat în SUA după anii '60 și răspunde la două probleme (Silverman, L., 1976, pp. 200-209): eliminarea presupuzițiilor de unidimensionalitate legate de măsurare și interesul crescând pentru metodele ordinale. Procedul constă într-o transformare a disimilarităților în distanțe după o procedură iterativă. Datele de intrare se prezintă sub forma unor matrice de similaritate sau disimilaritate. Algoritmul de calcul se rezumă la a transforma disimilaritățile în distanțe. Este vorba de reeșalonarea unei măsuri care poate fi efectuată după diverse disimilarități prespecificate pentru analiză, în una sau mai multe dimensiuni. În final, se obține o matrice a celor mai bune distanțe posibile, care poate fi mai bine interpretată printr-un sistem de coordonate decât printr-o configurație spațială. Se poate deci defini eșantionarea multidimensională ca o tehnică de reprezentare geometrică. Interpretarea unei configurații de puncte ieșite din această analiză diferă de configurațiile analizei factoriale prin aceea că scapă interpretării dimensionale clasice. Fundamentul ei constă în faptul că toate distanțele interpuncte care sunt semnificative pot fi analizate. O configurație de puncte care la prima vedere pare nestructurată și fără aport de informație externă oferă analistului trei orientări interpretative: analiza dimensiunilor, analiza de cluster și de regiune. Cercetarea dimensiunilor diferă de analiza factorială, configurațiile fiind extinse la alte dimensiuni decât cele materializate prin axele de coordonate. Cercetarea unei regiuni se face prin studierea zonei vecine spațiului în care punctele vehiculează un aspect comun, diferit de aspectul vehiculat de punctele zonei vecine. Clusterul este o zonă a spațiului cu puternică concentrare de puncte. În cluster distanțele între punctele intragrup trebuie să fie inferioare distanțelor intergrup. Orientarea în cercetarea regiunii și a clusterului este diferită, conceperea unui cluster începând prin noțiunea de distanțe interpuncte căreia îi urmează atribuirea unei semnificații, pe când înțelegerea unei regiuni începe prin cunoașterea unei semnificații urmată de delimitarea zonei. Acest tip de analiză elimină numeroase surse de imperfecțiune rezultate din analiza factorială. Teoria în fațete este indicată pentru a preciza universul itemilor; eșalonarea multidimensională permite adaptarea mai bună a modelului de eșalonare la nivelul datelor de analizat. Bogăția configurațiilor obținute prin eșalonare multidimensională oferă posibilitatea unei extrapolări superioare analizei factoriale, cu condiția ca aceste extrapolări să nu fie selective, ci legate într-o sinteză care are sens.

Un alt model statistic frecvent utilizat în psihologia contemporană este teoria generalizabilității care permite studierea scorurilor observate în măsurare. Modelul depășește teoria lui Spearman, care reprezintă punctul de plecare, prin aceea că vizează o multitudine de erori posibile. Analiza făcută pe un protocol de date, obținute după eșantionare, se poartă nu numai pe unul, ci pe mai multe planuri de experiență. Pentru a asigura fidelitatea scorurilor observate, este important să putem estima partea varianței totale care este atribuită fiecăreia dintre sursele de variație ale planului. În scopul identificării surselor de eroare se ține seama de planurile de estimare ale datelor, de caracterul fix, aleatoriu infinit sau aleatoriu finit, al fiecărei fațete (Duquesne, P., 1988, pp. 185-189). Pornind de la modelul analizei de varianță, teoria generalizabilității propune planul său de măsură, precizând care sunt fațetele pe care încearcă să le diferențieze și care sunt fațetele care au servit ca instrument de măsură. Se pot identifica în acest fel sursele de varianță multiplă, eșantionarea unui univers de condiții de observație posibile și estimarea

marjelor de eroare. Dacă se constată o sursă de eroare importantă, se pot întrevădea optimizarea planului de analiză, preluarea unor informații mai numeroase de pe o fațetă sau estimarea numărului de niveluri care trebuie observate pentru a atinge o fidelitate suficientă. Această perspectivă de a optimiza culegerea datelor interesează psihologii atunci când doresc să utilizeze măsuri cât mai bine controlate.

O altă tendință actuală în psihodiagnostic este trecerea de la evaluarea psihometrică la evaluarea potențialului de învățare.

Aceste două sisteme de evaluare, *metoda psihometrică* (statică) față de *metoda evaluării potențialului de învățare* (dinamică), au fost percepute antagonist. Explicația rezidă în apariția unei noi paradigme care se opune unei practici tradiționale îndelung aplicate.

Bosco Dias (1991) consideră că cele două metode răspund unor probleme diferite și de aceea ele trebuie să existe și să se completeze reciproc. Această luare de poziție deschide noi orizonturi în domeniul evaluării psiho-educative a individului și lărgeste semnificativ posibilitatea aprofundării cunoștințelor noastre despre individ înainte de a planifica intervențiile necesare ameliorării nivelului său funcțional.

Necesitățile practice impun alegerea avantajelor fiecărei metode și găsirea căilor de conciliere. Această tendință a fost sugerată de Scheffer (1977) și constă în relaționarea cognitiv-afectivă, găsirea mai curând a unor puncte comune decât accentuarea diferențelor. Această deschidere intenționează să apropie cognitivul de afectiv.

Metodele psihometrice se axează pe ceea ce este stabil în funcționalitatea și performanța individului. Ele oferă posibilitatea predicției nivelului de funcționalitate într-o varietate de situații individuale și sociale. Această predicție nu este urmată de posibilitatea unei intervenții majore și inducerea unor modificări și nu exprimă o mare credibilitate în posibilitatea de a obține schimbări semnificative în funcționalitatea individului. Metoda nu încearcă să evalueze ceea ce se schimbă, ci mai degrabă ceea ce rămâne stabil și posibil de a fi prevăzut. Instrumentele sale, utilizate cel mai des în psihologie, sunt *testele* cu ajutorul cărora se fac predicții și se iau decizii asupra posibilităților de intervenție. Metoda rămâne tributară contextului *biogenetic* și admite că individul este dotat cu caracteristici stabile, iar comportamentele sale rămân constante. Metoda psihometrică constă în determinarea stadiului actual de funcționare a individului. Când mediul este static și previzibil, performanța individului se prezintă la fel. Dar într-o lume dinamică, în continuă schimbare, performanța depinde mult de capacitatea lui de adaptare.

Evaluarea potențialului de învățare oferă posibilitatea construirii și exersării unei sarcini, urmărindu-se evoluția subiecților în rezolvarea ei. Metoda de evaluare dinamică are ca scop *evaluarea proceselor psihice* și oferă multiple posibilități de a descoperi aspectele individuale ale funcționalității umane. Evaluarea potențialului de învățare, contrar psihometriei, nu se bazează pe ceea ce subiecții au învățat înainte, nici pe dezvoltarea genetică a acestora, ci propune sarcini de învățare specifice pentru a se cunoaște profitul pe care ei pot să-l obțină. Evaluarea potențialului de învățare se bazează pe ceea ce un subiect este capabil să învețe. Inteligența este considerată o aptitudine care permite să se profite de experiențele învățării propuse de mediu.

Cele două tendințe sunt complementare în examenul psihologic. Testele permit evaluarea a ceea ce un subiect este capabil să facă în momentul administrării testului, evaluarea potențialului de învățare ne permite se estimăm dacă subiectul este capabil să învețe.

Scopul examenului psihologic este de a cunoaște ce a devenit un subiect în funcție de trecutul său și de a pune în evidență resursele de care dispune pentru ameliorarea și modificarea traiectoriei dezvoltării lui.

Metodele folosite în evaluarea potențialului de învățare permit mai întâi precizarea resurselor subiectului și apoi îl ajută să le folosească.

Termenul de potențial de învățare este un termen generic, pentru a desemna capacitatea de învățare. Acest termen apare ca un concept de bază care permite să se introducă învățarea înaintea testării. Este vorba aici de un răspuns dat psihometriei, care, pentru a evalua subiecții, pleacă de la principiul că toți indivizii au șanse egale în confruntarea cu sarcinile propuse. În cazul evaluării potențialului de învățare, evaluarea este precedată de învățare, în sensul egalizării situației de plecare a subiecților înaintea evaluării. Învățarea nu va mai avea aceleași efecte asupra subiecților. Capacitățile diferite de învățare vor fi evaluate în termeni de potențial de învățare, mai mare sau mai mic. Acest potențial de învățare va fi folosit pentru a se face inferențe asupra unor concepte ca: educabilitatea inteligenței (Budoff, 1987), zona proximală de dezvoltare (Campioni, Brown, Ferrara, 1984) sau modificabilitatea cognitivă (Feuerstein, 1980).

Într-o manieră generală, în evaluarea potențialului de învățare se caută să se evalueze viteza învățării, capacitățile de conservare și transfer ale învățării. Se caută, de asemenea, relațiile dintre acestea și capacitățile viitoare ale învățării.

Pentru evaluarea cantitativă și calitativă a potențialului de învățare se folosesc două procedee:

- a) *Antrenamentul în timpul testului*, procedeul utilizat de Budoff și Hamilton (1976) și Ionescu, Jurdan și Alain (1984-1985). Procedeul constă în corectarea și antrenarea subiectului imediat după o soluție greșită. După această fază, urmează evaluarea în care se oferă subiectului un număr de itemi pe care trebuie să-i rezolve fără asistență. Ceea ce este important în această procedură este faptul că subiectul poate să-și manifeste aptitudinea de a stăpâni și aplica principiile învățate în timpul evaluării.
- b) *Procedeul pre-test - învățare - post-test* cuprinde trei faze:
 - *faza pre-test*, care constă în obținerea unei evaluări de bază a funcțiilor actuale și care este asemănătoare testului psihometric uzual;
 - *faza învățării*, care constă în a expune subiectului condițiile ce favorizează reușita sarcinii propuse. În această fază se dau ajutoare care-i permit să avanseze spre rezolvarea problemei, să învețe strategii de utilizat pentru rezolvare sau să-și corecteze comportamentul cognitiv inadecvat față de problemă;
 - *faza post-test*, care constă în verificarea efectelor învățării.

Ambele proceduri nu se diferențiază între ele după avantaje și dezavantaje specifice, antrenamentul fiind important indiferent de procedura folosită. Budoff (1976) indică câteva avantaje ale antrenamentului pentru subiect: *înțelegerea naturii și exigențelor sarcinilor*, mai ales dacă ele nu coincid cu orientarea cognitivă și culturală a subiectului, și *egalizarea diferențelor* datorate experiențelor precedente.

Primul procedeul este preferabil când subiectul are dificultăți în realizarea sarcinilor propuse în faza pre-test al celui de-al doilea procedeul sau când există reacții de frustrare în această fază.

Dacă din punctul de vedere al procedeelelor utilizate nu sunt divergențe majore, acestea apar în legătură cu evaluarea cantitativă sau calitativă a potențialului de învățare.

Tendința cantitativă (Brown, Ferrara, 1987). În faza de învățare, se furnizează subiectului ajutoare standardizate, care devin din ce în ce mai explicite pe măsura rezolvării sarcinii până la criteriul reușitei. Acest ajutor standardizat și gradat este un criteriu care permite diferențierea subiecților în funcție de capacitatea de învățare. Se caută o măsură cantitativă a efectelor învățării, având ca obiectiv studierea componentelor inteligenței și a influenței acestora asupra capacității de învățare a subiecților.

Tendința calitativă (Feuerstein, 1985). În faza de învățare, intervenția nu este standardizată, ci este adaptată la nevoile și dificultățile specifice subiectului și se oferă un ajutor adaptat situației sale particulare.

Aceste două tendințe, după Lidz și Thomas (1987), se exclud reciproc, deoarece nu este posibil să fii un mediator responsabil și în același timp să urmărești o procedură standardizată.

Ambele tendințe au în comun antrenamentul sau învățarea bazată pe analiza sarcinii. Tendința cantitativă este centrată mai mult pe sarcină, pentru a da ajutoare standardizate și gradate, în timp ce tendința calitativă nu renunță la analiza sarcinilor, dar ajutoarele se adaptează la reacțiile specifice ale subiecților în situația de evaluare.

În practică, cercetătorul nu are tot timpul indicații cifrice asupra gradului probabil la care variabilele sunt ipotetic asociate. El se bazează pe literatura de specialitate pentru a-și face o idee mai mult sau mai puțin precisă despre importanța diverselor asociații. Mijloacele de apreciere obiectivă a legăturilor care pot exista între rezultatele sale empirice și cifrele la care el poate teoretic să se aștepte sunt limitate. Singurii indicatori cantitativi de care dispune el pentru a testa modelul sunt: varianța mai mare sau mai mică ce explică criteriul și ecuațiile structurale (Chi pătrat) care indică gradul de adecvare a modelului său la date. Se pune deci problema estimărilor teoretice asupra gradului la care variabilele unui model sunt asociate și de a compara rezultatele obținute din studiul empiric cu datele unui model teoretic. Muller (1988, pp. 115-119) propune utilizarea procedeele de cercetare cantitativă a literaturii. Printre modelele de cercetare integrativă a literaturii distingem perspectiva de sinteză cantitativă a cercetărilor, perspectivă cunoscută sub numele de meta-analiză (Wolf, F.M., 1986, pp. 388-399). Inventariindu-se articolele din *Psychological Abstract* între 1977 și 1985, s-au identificat 300 de titluri culminând cu 100 de articole despre meta-analiză în 1985 (Cooper, M., Lemke, K., 1991, pp. 245-250). O meta-analiză constă într-o analiză statistică a rezultatelor mai multor analize individuale și există un mare număr de metode care analizează statistic rezultatele cantitative ale studiilor anterioare din același domeniu. Meta-analiza constă în aplicarea de procedee statistice la un ansamblu de rezultate empirice extrase din studii singulare cu scopul de a le integra, a le sintetiza și a le da un sens. Wolf (1986, p. 5) precizează că preocuparea de a da un sens rezultatelor corespunde grijii de a reda cantitativ comprehensibil rezultatele literaturii, susținute pe un obiect precis. Schematic, putem distinge cinci etape într-un studiu meta-analitic:

- a) Inventarierea studiilor care au același obiect de cercetare;
- b) Selectarea, reținându-se numai studiile în care asociațiile dintre două variabile sau dintre două grupuri sunt analizate cifric;
- c) Pentru fiecare studiu, transformarea rezultatelor cifrice într-un metric comun, care poate fi un indicator de importanță în diferențierea dintre rezultate sau un coeficient de corelație. În acest sens, sunt propuse diverse formule în funcție de tipul metric pe care-l vom obține și în funcție de datele prezentate în studiile reținute;

- d) Cu ajutorul acestor valori obținute putem descrie tendințele centrale și varianța rezultatelor. Avem astfel indicații foarte probabile ale asociațiilor între două variabile ;
- e) Ultima etapă constă în studierea variațiilor corelațiilor obținute în funcție de diferitele variabile codate pentru descrierea caracteristicilor studiate.

Cooper și Lemke (1991, pp. 245-251) atrag atenția asupra credințelor eronate referitoare la utilizarea meta-analizei pentru testarea teoretică. Credința că meta-analiza este ateoretică are două cauze :

- Inițial, meta-analizele au utilizat preponderent tehnica de testare a existenței artefactelor metodologice, și nu de testare a diferitelor explicații teoretice ;
- Unele dintre primele referiri la meta-analiză s-au centrat pe tendința de a o utiliza mai degrabă în stabilirea efectelor principale decât în studierea interacțiunilor de ordin superior dintre variabile.

Se atrage atenția asupra unei erori fundamentale la care sunt predispuși cercetătorii. Observațiile utilizate în fundamentarea unei teorii trebuie să fie independente de observațiile care verifică teoria. Din moment ce o dată a fost utilizată pentru dezvoltarea teoriei, nu poate fi utilizată aceeași dată pentru a o verifica. Uneori, meta-analiștii recurg la această manieră de verificare.

Studiile meta-analitice pot fi utilizate cu succes pentru evaluarea și verificarea teoriilor. Aceste cercetări pot rezuma rezultatele studiilor inițiale și pot testa relații netestate deloc în cercetarea inițială. Totuși, ele nu pot prezenta noi argumente pentru relațiile cauzale și nu trebuie să-și verifice propriile explicații cu aceleași date utilizate în fundamentarea teoriei.

Psihologia contemporană continuă, dar totodată restructurează evantaiul preocupărilor tradiționale, finalitatea acestora constând în precizarea statutului său științific, în evitarea opticilor reduționiste și constituirea unor modele de acțiune sistemice specifice domeniului său de investigație. În intervențiile sale practice, psihologul urmărește ameliorarea conduitei umane așa cum apare ea într-o lume bulversată de mutații sociale, economice, politice, ecologice etc., care-i pun serioase probleme de adaptare. Acest deziderat nu poate fi realizat printr-o analiză secvențială, fără o relaționare a datelor celorlalte discipline antropologice. Exersarea la maximum a capacității de a elabora și restructura rapid modelele integratoare este o condiție esențială a recunoașterii contribuției sale. Imensul volum al datelor de corelat impune utilizarea computerului nu numai pentru cercetarea științifică, ci și în elaborarea instrumentelor de investigație.

Computerizarea în psihologie a stârnit un val de reacții în care supraestimarea este frecvent întâlnită, ca și reversul acesteia, însă o atitudine lucidă nu poate decât să constate că ordinatorul vine în întâmpinarea cerințelor progresului care pretinde omului modern dinamism și mobilitate intelectuală, eficiență progresivă a eforturilor sale. În mod cert, impactul psihologiei cu computerul nu poate influența în egală măsură toate domeniile de aplicație și metodele de investigare și nici nu poate suplini lipsa pregătirii și experienței profesionale. Utilizarea computerului micșorează sensibil durata activităților ce presupun rutină, efort susținut și puțină creativitate, care favorizează, prin întinderea lor temporară, stagnarea fluxului ideativ în cercetare. Astfel, corelarea datelor în cazul unor studii de validare sau construire a unui instrument psihodiagnostic ori derularea unui experiment necesită din partea cercetătorului un volum de muncă impresionant.

Principalele direcții de utilizare a computerului în psihologie cuprind o arie destul de largă care include atât sfera psihologiei aplicate, cât și cea a psihologiei clinice sau a psihoterapiei (Havârneanu, C.E., Stan, A., 1989, pp. 257-261).

Transpunerea computerizată a unor probe de uz curent, programarea unor noi teste psihologice constituie un prim aspect al utilizării computerului în activitatea practică. Față de aparatura de investigație psihomotorie utilizată până în prezent, care oferă de cele mai multe ori posibilitatea stimulării în ritm monoton, cu serii de excitanți al căror interval de apariție este progresiv diminuat, noile moduri de realizare a probelor aproximează mult mai adecvat solicitările concrete de lucru, care sunt fluctuante în privința intensității și complexității, asigurând în același timp o contorizare și stocare a informațiilor cât mai detaliată. În timpul proiectării, experimentării și aplicării unei probe psihologice computerizate se poate varia foarte ușor viteza de apariție a stimulilor, se pot evidenția unele efecte de contrast cromatic și se pot reamplasa cu ușurință elementele unui câmp perceptiv.

Prin ușurința restructurărilor constructive, probele psihologice computerizate aduc suplețe în posibilitatea explorării unor parametri senzorio-motorii.

Un alt domeniu de aplicații îl reprezintă prelucrarea datelor oferite de chestionarele de personalitate, care pretind în varianta de lucru necomputerizată un efort de durată. În această situație de dificultate deosebită a prelucrării se află majoritatea inventarelor de personalitate (M.M.P.I., C.P.I. etc.), instituțiile medico-psihiatrice cu situații frecvente de investigare prin intermediul chestionarelor având de obicei personal angajat pentru cotarea și prelucrarea statistică a acestora. Programele computerizate efectuează atât adăugarea corectă a punctajelor la fiecare factor, cât și transformarea rapidă a notelor brute în note standard.

Metodele statistice, care constituie principala sursă de perfecționare a metodologiilor utilizate în examinarea psihologică, prin modelare matematică și interrelaționare multiplă a datelor, sunt ușor utilizabile cu ajutorul computerului. S-au realizat deja programe complexe de analiză statistică și modelare matematică care facilitează analiza și interpretarea datelor înregistrate.

Un al patrulea domeniu de aplicație îl constituie realizarea unor fișiere de date pentru subiecții examinați, care pot fi reactualizate cu ușurință. Este cunoscută necesitatea stringentă, în practica psihodiagnostică, a evidenței datelor personale ale subiecților și completării permanente a acestora. Acordarea unui aviz psihodiagnostic în cadru instituționalizat este un act responsabil cu implicații profunde, care pretinde un mare număr de informații adecvat prelucrate și interpretate potrivit unui model teoretic caracterizat prin suplețe și dinamism.

Sistemele-expert sunt deocamdată un deziderat pentru psihologie. Ele reprezintă, după H. Farreny (1985, pp. 15-19), programe destinate să înlocuiască sau să asiste omul în domenii unde este necesară o experiență umană insuficient structurată pentru a constitui o metodă de lucru precisă, sigură, completă, transpozabilă direct pe calculator, subiect de revizie a experienței acumulate în domeniu. Funcționarea unui sistem-expert se concretizează în stabilirea unui diagnostic sau a unui plan de acțiune. Urmează apoi aplicarea unui ansamblu de reguli care se intercondiționează prin efectele lor asupra bazei de cunoștințe. Realizarea efectivă a unor sisteme-expert în domeniul psihologiei presupune activitatea laborioasă a unor colective de specialiști din diverse domenii ale psihologiei, coroborată cu cea a unor informaticieni rafinați. De asemenea, utilizarea

practică a unor astfel de produse psihoinformative necesită o perioadă de verificare ce trebuie să contureze clar validitatea acestora.

Sistemul-expert poate fi pentru psiholog un partener de consultație foarte „instruit”, dar rigid și lipsit de creativitate. Examenul psihologic trebuie să devină personalizat, să difere în funcție de caracteristicile detașate din analiza biografică, de rezultatele constatărilor anterioare și de specificul solicitărilor concrete. Pentru a lua o decizie trebuie efectuate operativ numeroase comparații și ierarhizări asupra importanței informațiilor obținute în funcție de un anumit context.

Sistemele-expert pot oferi spre apreciere posibile grafuri de examinare care facilitează strategiile de urmat în analiza concretă a cazului.

În final, delimităm câteva criterii care evidențiază avantajele utilizării computerului în examinarea psihologică :

1. **Criteriul timp.** Față de probele clasice, cele computerizate aduc o condensare temporală. Aceasta nu rezultă din scurtarea timpului de solicitare, ci din modul rapid de prelucrare, afișare și tipărire a rezultatelor. Timpul câștigat poate fi alocat întreținerii psihologice prelungite cu subiectul aflat în situația de examinare. Computerul nu se interpune între examinat și examinator, el oferind posibilitatea prelungirii sensibile a contactului uman direct, atât de necesar realizării unui psihodiagnostic competent.
2. **Criteriul mobilității.** Față de unele probe de reactivitate senzorio-motorie utilizate, subiectul poate acționa la stimuli în mișcare bidimensională. Posibilitatea utilizării unor stimuli perturbatori are o gamă mai largă de utilizare. Un avantaj cert este acela că există posibilitatea subiectului de a comunica interactiv cu computerul, care posedă largi distribuții ale posibilităților de răspuns.
3. **Criteriul particularizării și individualizării examenului.** În formele tradiționale de examinare, operativitatea este scăzută din cauza timpului practic limitat care se putea alocă pentru a culege un număr mare de date și pentru a face comparații rapide ale acestora. În formele de examinare computerizată se pot efectua comparații rapide, se pot nuanșa rezultatele, iar interacțiunea dintre date poate fi analizată în permanență.
4. **Criteriul economic.** O particularitate deloc neglijabilă în capacitatea de investigare a unui laborator constă în posibilitatea de dotare materială. O probă de tip clasic presupune cheltuieli de achiziționare superioare costului unui computer pe care pot fi stocate un număr nelimitat de probe psihologice.

Introducerea computerului în domeniul examinării psihologice implică, pe lângă facilitățile pe care le creează, o regândire a factorilor pe care se sprijină actul de decizie, având în vedere posibilitățile crescute de comparare și ierarhizare ale acestora.

CAPITOLUL III

UTILIZAREA COMPUTERULUI ÎN PSIHLOGIA APLICATĂ

În ultimii 25 de ani, dezvoltarea computerelor și abilităților acestora a transformat practica cercetărilor sociale și comportamentale. Computerul continuă să marcheze fiecare aspect al științelor sociale, incluzând sarcini neobișnuite, care păreau irealizabile în urmă cu câțiva ani. Aceste realizări în domeniul științei s-au accelerat începând cu anii '80, când prețul și performanțele unui computer personal au devenit accesibile omului de știință.

Astfel, apare întrebarea : cât de mult trebuie să cunoască în domeniul computerelor cel interesat de științele sociale ? Literatura dedicată computerelor se referă, în special, la modul de a utiliza un program (*software*). Dar apare necesitatea de a localiza și evalua principalele moduri în care computerele pot fi utilizate în domeniul științelor sociale, aplicațiile curente și potențiale ale acestora. În acest capitol vor fi analizate sistematic aplicațiile cele mai importante ale computerelor în domeniul științelor sociale și în special în psihologie.

În țara noastră computerele au pătruns în forță, recuperând rapid, după 1989, handicapul pe care îl aveam față de alte țări dezvoltate. Azi, în librării există o bogată literatură despre computere, despre cele mai diverse aplicații și pentru toate nivelurile, de la începător la avansat. Astfel, pentru cineva care dorește să utilizeze computerul în domeniul științelor sociale se pune întrebarea ce aplicații trebuie să cunoască și la ce nivel.

În 1983, profesorul de istorie John Lombardi spunea că „*literatura despre computere presupune abilitatea de a recunoaște problemele pentru soluționarea cărora computerele constituie o parte importantă*”, accentuând necesitatea ca fiecare individ care trăiește în societatea modernă să posede cunoștințe și abilități de a opera cu computerele.

O premisă de bază în ceea ce privește literatura despre computere este că aceasta trebuie să răspundă necesităților educaționale specifice. Astfel, literatura necesară unui inginer electronist trebuie să fie mult mai complexă decât cea necesară unui învățător. Această „specializare” a literaturii informatice pune problema orientării cercetătorului din domeniul științelor sociale pentru a identifica cerințele și abilitățile care-i sunt necesare.

După E.E. Brenet și R.E. Anderson (1990), cei care activează în domeniul științelor sociale trebuie să posede următoarele abilități :

1. a evalua oportunitatea unor aplicații sau programe informatice ;
2. a selecta și a utiliza programele informatice după necesități ;
3. a înțelege specificațiile tehnice necesare în achiziționarea echipamentelor informatice pentru a lua decizii corecte ;
4. a putea evalua rezultatele produse de un program computerizat ;
5. a putea comunica cu programatorii și alți specialiști în domeniu ;
6. a conștientiza impactul pe termen lung pe care-l au computerele asupra indivizilor și societății.

Orice aplicație computerizată presupune existența unei probleme, sarcini care pot rezolva problema și tehnici care facilitează sarcinile de rezolvare. De exemplu, unele probleme nu se pretează la aplicații computerizate. Astfel, utilizarea unui program statistic complex pentru analiza a cinci cazuri este total nepotrivită, deoarece necesită mult efort pentru o problemă foarte simplă. În această etapă, cercetătorul trebuie să cunoască care sunt posibilitățile fiecărui tip de aplicație computerizată, precum și problemele pentru care aplicația a fost destinată. Mai precis, cercetătorul trebuie să stabilească dacă este sau nu nevoie de folosirea unei aplicații computer în cazul problemei cu care se confruntă.

După ce necesitatea utilizării unor programe a fost identificată, se pune problema selectării aplicației optime care poate rezolva problema. În acest caz trebuie ales computerul și programul adecvat. Opțiunea se face în funcție de beneficiile pe care le-ar aduce computerul, dar și de cunoștințele practice ale utilizatorului. Dacă sunt învățate principiile de bază ale folosirii computerului într-un domeniu, acestea devin ușor transferabile altor aplicații.

Orice cercetător sau practician care folosește computerul pentru simulare sau modelare trebuie să aibă cunoștințe referitoare la caracteristicile tehnice ale echipamentelor și programelor. El trebuie să cunoască termenii de specialitate din domeniu și să fie la curent cu noile apariții pe piața computerelor, care se înnoiește, în medie, o dată la șase luni.

Computerele pot greși în măsura în care greșesc cei care le folosesc. Aceste greșeli pot să apară în toate etapele folosirii programelor computerizate, începând cu crearea designului unei aplicații, introducerea datelor în computer și până la omisiunile care apar o dată cu prezentarea rezultatelor. Cercetătorul trebuie să fie conștient de acest fapt și să planifice forma de prezentare a rezultatelor pentru a putea depista eventualele erori. De exemplu, dacă datele statistice au fost prelucrate de altcineva, cercetătorul trebuie să cunoască modul în care computerul prezintă rezultatele (*output*) pentru a putea vedea dacă nu cumva unele variabile au fost codificate greșit sau dacă datele introduse corespund tipului de variabilă analizat.

Programatorii și inginerii care se ocupă de computere au devenit o prezență obișnuită în majoritatea instituțiilor. De obicei, oamenii de știință cunosc obiectivele unei cercetări și etapele prin care acestea pot fi atinse, dar nu știu cum ar putea fi implementate acestea pe computer. Pe de altă parte, un programator știe cum să folosească computerul, dar nu înțelege scopul cercetării. În consecință, este necesar ca cercetătorul să cunoască termenii de specialitate și modul de operare a computerelor. Desigur, aceste cunoștințe nu trebuie să fie detaliate, dar trebuie să includă principiile de bază ale programării pentru a cunoaște care sunt posibilitățile reale de realizare a unor aplicații computer în domeniul științelor sociale.

3.1. Clasificarea sarcinilor computer în domeniul științelor sociale

Data fiind evoluția rapidă a computerelor, orice clasificare devine inevitabil depășită în foarte scurt timp. De exemplu, într-una dintre primele cărți dedicate computerelor (Borko, 1962) nu era nici o mențiune referitoare la folosirea acestora în redactarea

textelor, analiză de conținut, învățare sau reprezentare grafică a informației. Astăzi nu poate fi concepută o clasificare a sarcinilor computer fără a menționa aceste activități. Fără a avea pretenția de a fi exhaustivă, o clasificare actuală a sarcinilor computer în domeniul științelor sociale ar cuprinde următoarele activități :

Teoretizarea și prezentarea simbolică a datelor din domeniul social. Una dintre cele mai importante sarcini teoretice la care pot fi folosite computerele este *deducția*. Programele computer pot explora axiomele în mod logic, pot identifica relațiile dintre concepte sau simboluri și pot chiar să construiască noi concepte pe baza celor deja existente.

Inventarierea și sintetizarea literaturii de specialitate. Cercetătorii din domeniul științelor sociale au fost printre primii care au aplicat metodele computerizate pentru reactualizarea și căutarea informației bibliografice de specialitate. Dacă în urmă cu peste 20 de ani oamenii de știință trebuiau să răsfoiască manual fișierele din biblioteci pentru a găsi referințele de care aveau nevoie, fără a fi siguri că au parcurs toate articolele referitoare la un anumit subiect, în prezent aceasta sarcină este realizată de computere care au acces la baze de date reactualizate periodic. Avantajul imens al folosirii computerului este acela că scutește cercetătorul de investirea de timp și efort în mod inutil și permite o trecere în revistă exhaustivă a literaturii dintr-un domeniu. Mai mult, aplicațiile computerizate în domeniul bibliografic au ajuns atât de avansate, încât se pot realiza și sinteze teoretice care ajută cercetătorul să rafineze teoriile existente, să formuleze generalizări sau să efectueze meta-analize. Cele mai cunoscute aplicații în domeniul bibliografic sunt PsychLit (pentru literatura de specialitate psihologică) și MedLine (pentru domeniul medical).

Simularea, modelarea și planificarea. Inițial, modelarea și simularea proceselor sociale au fost dezvoltate în scopul testării teoriilor, a extinderii lor și a prevederii consecințelor unor intervenții sociale. În ultimul timp însă, modelarea și simularea au început să fie folosite intensiv și în alte domenii, cum ar fi educația (metode de instruire), alegerea strategiilor de intervenție socială (planificare) și testare sau examinare.

Analiza și organizarea datelor. În științele sociale, organizarea datelor are un rol important, deoarece informațiile se transformă de la culegere până la analiza și interpretarea lor. Computerele și aplicațiile lor pot fi folosite cu succes în toate aceste etape. Astfel, există programe care pot fi folosite în culegerea informațiilor, cu ajutorul cărora se pot realiza ghiduri de interviu, anchete etc. EPI 5.0 (Epidemiology on Computers) este o astfel de aplicație folosită mai ales în domeniul medical, cu ajutorul căreia se pot realiza chestionare și se pot culege informații medicale sau sociale ce ar putea fi ulterior organizate într-o bază de date. Programul permite o analiză statistică elementară a informațiilor astfel obținute. Alte aplicații au rol important în analiza cantitativă a informațiilor. În științele sociale, programele care ocupă un loc bine definit în analiza statistică a datelor sunt SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) și SAS (Statistical Analysis System).

Analiza de conținut are o importanță majoră în științele sociale. Înaintea folosirii computerelor în acest domeniu, realizarea acestor analize era foarte complicată și presupunea mult timp și efort. Astăzi, programele computerizate specializate în analiza de conținut nu numai că ușurează sarcina, dar oferă în plus noi facilități: clasifică cuvintele în clase semantice, numără frecvența de apariție a acestora, codifică segmente ale textului și realizează sinteze ale textelor. O altă aplicație a acestor programe constă în analiza răspunsurilor deschise obținute la chestionarele de opinie, interviuri psihanalitice și anchete sociale.

Reprezentarea grafică. Se spune, de obicei, că o imagine valorează cât o mie de cuvinte. În timp a apărut o adevărată familie de aplicații destinate transpunerii grafice a mesajelor, aplicații grupate în ceea ce s-ar putea numi metodologie de grafică computerizată. Aceste programe sunt folosite pentru grafice, diagrame, figuri care descriu datele statistice, relațiile dintre conceptele teoretice sau ilustrează anumite procese. Unele dintre aceste programe sunt folosite doar pentru prezentarea grafică a rezultatelor sau datelor (PowerPoint), în timp ce altele sunt folosite la editarea graficelor (pachetul de programe Corel).

Redactarea textelor. Această activitate are un rol deosebit pentru cercetătorii din toate domeniile. Editoarele de texte (WordPad, MS-Word), aplicațiile specifice oferă numeroase facilități și respectă standardele impuse de comunitatea științifică în domeniul redactării. Aceste editoare includ și numeroase facilități grafice, procedee de verificare a greșelilor, facilități de tehnoredactare.

Învățarea asistată de computer. Strâns legată de simulare și modelare, învățarea asistată de computer s-a dezvoltat ca un domeniu aparte. În principiu, astfel de aplicații sunt interactive și oferă cursanților instrucțiuni despre realizarea anumitor sarcini, feedback în legătură cu rezolvarea problemelor, prezentări interactive de fapte, simulări ale proceselor naturale etc. Avantajul față de metodele tradiționale constă în aceea că sunt adaptate ritmului de asimilare a informațiilor specific cursanților, oferă un feedback imediat, sunt imparțiale și atractive prin facilitățile de prezentare grafică a informațiilor.

Sistemele-expert. Până la un punct, aceste aplicații seamănă cu cele folosite în învățare și instruire, dar și cu cele folosite în dezvoltarea teoriilor. Practic, aceste programe sunt fundamentate pe o bază de date care conțin informații dintr-un anumit domeniu, sunt interactive, dispun de reguli de prelucrare a informațiilor și sunt capabile să deducă noi informații pe baza celor existente sau să ofere sinteze în funcție de cerințele utilizatorului.

3.2. Limbajele de programare și sistemele de operare

Computerele nu pot funcționa fără un sistem de operare și un program (*software*) care să ruleze pentru a prelucra informația într-un mod specific. Vom trece în revistă, pe scurt, câteva dintre cele mai importante limbaje de programare.

La începutul apariției lor, computerele erau construite pentru a efectua prelucrări specifice. Pentru a realiza o prelucrare diferită, computerelor din acea vreme trebuia să li se schimbe configurația sau structura aproape în totalitate. Ulterior, pentru a evita această problemă, specialiștii în construcția computerelor au început să le creeze în așa fel încât să permită utilizatorilor să schimbe destinația prin intermediul unor comenzi simple. Cu toate acestea, chiar dacă era un progres față de stadiul anterior, introducerea instrucțiunilor în computer era foarte greoaie. La vremea respectivă, pentru această operațiune se foloseau cartele perforate în dreptul unor numere care reprezentau, de fapt, instrucțiunile. Încă de atunci, instrucțiunile au început să fie denumite „software” pentru a le deosebi de componentele fizice ale computerului care au fost denumite „hardware”. De asemenea, seturile de instrucțiuni au fost denumite programe sau coduri. Astfel s-a încetățenit în limbajul curent termenul „a programa”, atunci când ne referim la procesul prin care se concep seturi de instrucțiuni. Există mai multe niveluri ale limbajelor de

programare : limbaje mașină, limbaje de asamblare, limbaje de nivel înalt și limbaje de nivel foarte înalt. Vom prezenta pe scurt caracteristicile fiecăruia, menționând avantajele și dezavantajele folosirii lor.

Limbajele mașină sunt primele limbaje de programare apărute, dar și cel mai greu de utilizat. Practic, ele sunt alcătuite din șiruri de caractere binare (0 și 1), care arată activarea sau dezactivarea unor stări ale componentelor computerului. La rândul lor, aceste șiruri se grupează în coduri sau instrucțiuni de programare. De exemplu, instrucțiunea de a salva un fișier ia forma unui cod (șir de caractere 0 și 1) care este scris într-un registru indicat de locația codului. Datorită formei numerice binare, limbajul mașină este dificil de înțeles și foarte greu de depanat datorită dificultăților de identificare a erorilor. De asemenea, folosirea eficientă a acestui tip de limbaj presupune cunoașterea hardware-ului, a modului în care sunt organizate și funcționează componentele fizice ale computerului. Cu toate acestea, faptul că limbajul mașină reflectă propria reprezentare internă a informațiilor în computer face din acesta un mijloc foarte puternic de realizare a oricărei prelucrări. Viteza de execuție a operațiilor este maximă în acest caz, computerul alocând timp doar pentru executarea sarcinilor, nu și pentru transpunerea comenzilor date de programator în propriul său limbaj.

Limbajele de asamblare sunt mai ușor de folosit de către utilizatori. La fel ca în cazul limbajelor mașină, utilizatorul trebuie să specifice operațiile și locațiile de memorie unde acestea sunt stocate, dar în acest caz sunt folosite simboluri și abrevieri în locul șirurilor de caractere binare. Computerul nu citește direct aceste instrucțiuni. Ele sunt convertite în limbaj mașină (singurul limbaj accesibil computerului), iar acest lucru se realizează cu ajutorul unui alt program numit „asambler”. Limbajele de asamblare contribuie la ușurarea sarcinilor de programare, dar utilizatorul trebuie să fie familiarizat cu structura computerului.

Limbajele de nivel înalt și foarte înalt pun problema programării în mod diferit. În loc să forțeze programul să „gândească” în forma specifică mașinii, aceste limbaje determină computerul să utilizeze alte limbaje mai apropiate de cele folosite și înțelese de programator. Fiind numite și limbaje de nivel scăzut (LLL : low-level-languages), acestea sunt formate din simboluri, sintaxe și comenzi, de obicei în limba engleză, care sunt mai apropiate de limbajul natural uman. Ele țin seama de structura computerului, dar acest fapt nu apare în interfața cu utilizatorul. În ultima vreme, toate limbajele de programare au început să capete o nouă formă (Visual Basic, Visual FoxPro).

Este mult mai economic să folosești un program existent decât să crezi unul nou. Dar există și foarte multe aplicații specializate pentru care trebuie creat un nou program. Pentru realizarea acestora cercetătorii trebuie să înțeleagă cum se programează un computer, logica programării, constrângerile pe care limbajele de programare le impun, timpul necesar activității de programare. Cu toate că nivelul cunoașterii programării nu trebuie să fie foarte profund, cei care sunt familiarizați cu aceste aspecte pot gestiona proiecte care presupun dezvoltare de software. Trebuie cunoscute principiile de bază ale programării și ce se va cere specialiștilor din domeniul informaticii. Există câteva probleme importante care apar atunci când este necesară folosirea computerului.

În primul rând, în orice sarcină care presupune folosirea computerului trebuie stabilit dacă nu există deja programe realizate care pot rezolva problema, evitându-se în acest fel crearea unui program specific. În general, pentru aplicațiile care interesează un public larg există deja programe care pot fi achiziționate.

În cazul în care programul dorit nu este realizat, se pune problema creării acestuia. Înaintea conceperii oricărui program trebuie stabilită dimensiunea problemei studiate. În funcție de aceasta programele au grade de dificultate diferite: programe cu care ne confruntăm ocazional, programe aplicații și programe de dezvoltare (E.E. Brenet, R.E. Anderson, 1990).

Programele ocazionale sunt destinate rezolvării unei probleme specifice care apare în activitatea de cercetare, existând o mică probabilitate ca acestea să fie utile și altor persoane. Aceste tipuri de programe sunt cel mai frecvent întâlnite și sunt necesare atunci când problema nu poate fi rezolvată folosind programele existente. Aceste tipuri de programe sunt de dimensiuni reduse și pot fi realizate fără mari dificultăți, într-un timp scurt. În această categorie putem include aplicațiile scrise în Visual Basic sau în SPSS, necesare pentru calcularea unor coeficienți care nu au fost prevăzuți în programele statistice existente sau pentru a rearanja datele existente după criterii proprii.

Problemele mai complexe pot fi rezolvate folosind *programe aplicații* care implică programarea în limbaje din generația a patra. Un exemplu în acest sens îl constituie realizarea unei analize statistice utilizând programul SPSS sau altele echivalente. În acest caz trebuie menționată tehnica specifică pentru analiză, selectarea unor opțiuni diverse pentru afișarea datelor, recodificarea unor variabile. Aceste tipuri de aplicații sunt mai complexe și ar lua mai mult timp dacă s-ar folosi limbaje de programare anterioare celor din generația a patra. În acest fel, programarea devine mai ușoară, disponibilă celor care nu posedă cunoștințe avansate de programare, iar gradul de complexitate a problemelor care pot fi rezolvate este destul de ridicat.

Programele de dezvoltare presupun rezolvarea unor sarcini mai complexe, implicând dezvoltarea completă a unor programe computerizate, astfel încât sistemul să fie capabil să realizeze sarcini pentru care nu există software-ul necesar. Atunci când se impune crearea unui program de dezvoltare, efortul depus și timpul afectat programării sunt considerabile. De exemplu, crearea unei baze de date la nivel regional sau național, într-un anumit domeniu, sau a unui sistem adaptat computer pentru examinarea psihologică a personalului, toate aceste realizări reprezintă programe de dezvoltare. Conceptualizarea sistemului, implementarea pe computer și stabilirea relațiilor existente între diferitele tipuri de date solicită o muncă intensă și de durată.

După ce decizia de realizare a programului a fost luată, problemele trebuie transformate pentru a fi mai ușor de rezolvat și se va alege un limbaj de programare.

Primul pas este încercarea de simplificare a problemei. De obicei există două etape care permit transformarea problemelor. Mai întâi, problema trebuie pusă într-o formă cât mai simplă. Nu trebuie să urmărim ca programul să rezolve o întreagă categorie de probleme, ci doar identificarea programului minimal care duce la soluționare. Obiectivele vor fi clar stabilite de la început și trebuie învinsă tendința de a extinde scopurile în timpul desfășurării proiectului, deoarece nici cei mai buni programatori nu pot rezolva problemele care se schimbă mereu. După ce problema a fost definită, urmează etapa a doua, care constă în încercarea de a converti programele de dezvoltare în programe aplicații. De exemplu, decât să concepem un nou program pentru aplicarea computerizată a probei Stroop, este mult mai simplu să folosim programul PowerPoint.

Al doilea pas constă în selectarea limbajului de programare. De obicei există multe constrângeri atunci când alegem limbajul de programare. Acestea sunt în funcție de tipul de computer disponibil, de natura problemei și de cunoștințele programatorului. Anumite tipuri de probleme sunt rezolvate mai bine dacă folosim anumite limbaje de programare. Dacă cel mai important aspect este viteza de execuție, atunci un limbaj de asamblare va fi cea mai bună alegere. Dacă problema este complexă, atunci un limbaj structurat este recomandat.

Programarea presupune parcurgerea unor etape: cerințe și specificații, design, implementare, testare și întreținere.

Prima etapă presupune identificarea cerințelor problemei și stabilirea modului în care ea poate fi abordată făcându-se toate specificațiile necesare dezvoltării software-ului. În cea de-a doua etapă se va specifica tipul de computer, limbajul folosit și modul de gestionare a sarcinilor. Cu cât vom avea mai multe detalii în această etapă și cu cât acestea sunt mai articulate, cu atât va fi mai bun designul rezultat. În cea de-a treia etapă se realizează transformarea designului într-un cod care poate fi înțeles și procesat de computer. Urmează apoi testarea programului pentru a identifica erorile și a le elimina sistematic fără să introducem alte erori. În final se pune problema întreținerii programului astfel încât să poată satisface trebuințele care nu au fost anticipate inițial.

În mod obișnuit, cele mai folosite abordări în proiectarea programelor sunt *proiectarea descendentă* și *proiectarea structurată*.

Proiectarea descendentă începe cu descrierea sarcinilor la nivelul cel mai general, mai abstract, mergând progresiv spre detalii, până când întregul proiect poate fi tradus în coduri computer. Acest tip de proiectare ajută la evitarea pierderii din vedere a structurii generale a programului prin neglijarea detaliilor care încurcă. Problemele generale sunt împărțite în probleme specifice, iar detaliile de programare sunt precizate doar pentru acestea. De asemenea, în fiecare stadiu programatorul se asigură că fiecare dintre aspectele problemei este tratat corect. Proiectarea descendentă ascunde și unele pericole. Datorită faptului că detaliile sunt tratate doar în faza finală, programatorul poate să observe că anumite module nu sunt fezabile și că este necesară reproiectarea lor. Astfel, eșecul la nivelul detaliilor poate periclita nivelurile mai generale și, în final, întregul proiect.

Proiectarea structurată presupune existența unor module (segmente de program), care sunt executate în ordinea apariției. De obicei, se folosesc patru tipuri de structuri :

- *secvențe* : segmente importante din program executate în ordinea apariției ;
- *selecții* : diferite segmente care sunt executate atunci când sunt îndeplinite anumite condiții (IF - THEN - ELSE) ;
- *repetiții* : segmente repetate până când anumite condiții sunt îndeplinite (REPEAT - UNTIL, DO - WHILE) ;
- *subrutine* : module din program care sunt executate la cerere.

3.4. Teoretizarea și reprezentarea datelor

Există mai multe modalități cu ajutorul cărora computerele pot fi folosite în procesul teoretizării și reprezentării datelor. Datorită diversității științelor sociale, există o mare varietate de opinii referitoare la modul în care teoriile pot fi mai bine dezvoltate. De multe ori aceste opinii sunt divergente și distincte. Există însă câteva aspecte generale care stau la baza dezvoltării teoriilor, dintre care putem distinge cinci aspecte esențiale în construcția teoriilor (E.E. Brenet, R.E. Anderson, 1990) :

1. Generarea și înregistrarea noilor idei ;
2. Organizarea și vizualizarea ;
3. Formularea și reprezentarea conceptelor ;
4. Inducerea teoriilor din date ;
5. Deducerea implicațiilor teoretice.

Menționăm că nu toate abordările teoretice pun accentul, în mod egal, pe fiecare din aceste sarcini, unele fiind considerate mai importante decât altele.

Generarea și înregistrarea noilor idei. Această primă etapă a construcției teoriilor se referă la elaborarea ideilor inițiale, care vor sta la baza teoriei. Pe lângă generarea noilor idei, este necesară și existența unor metode adecvate de înregistrare a lor pentru a avea acces ulterior la ele în vederea analizei.

Organizarea și vizualizarea. Această etapă importantă în construirea teoriilor vizează căutarea structurilor în mulțimea de idei generate, dezvoltarea de cadre teoretice care integrează diferite concepte și rezumarea ideilor (vizuală sau verbală). Se vor face eforturi de tipologizare, de realizare a modelelor cauzale de structurare și organizare a ideilor.

Formularea și reprezentarea conceptelor este un pas foarte important care vizează elaborarea unor concepte clare și exprimarea sau reprezentarea lor într-o formă cât mai precisă. Un concept teoretic bine formulat trebuie să ofere ceea ce Hempel (1952, p. 135) numea „o clasificare naturală”. Această clasificare nu se referă numai la distincțiile arbitrar între concepte, ci și la regularitățile observate în mod practic. Statusul socio-economic este un bun exemplu de clasificare naturală pentru că diferitele sale componente – statusul serviciului, venitul și nivelul educațional – tind să fie puternic corelate. Astfel, cei cu venituri mici tind să aibă un status scăzut al slujbei și un nivel scăzut al educației. Deci conceptul de status socio-economic nu numai că definește, ci și reflectă o regularitate importantă evidențiată practic în viața socială. Avantajul clasificărilor naturale este că acestea sunt un bun-predictor pentru alte concepte.

Inducerea teoriilor din datele oferite de experimente sau studii. Această etapă este importantă pentru testarea empirică a teoriilor și dezvoltarea lor, ținând cont de dovezile aduse de practică. Inducerea teoriilor din date este deosebit de importantă pentru abordările teoretice „de bază”, care-și propun să construiască o nouă teorie pornind de la datele observate în practică, și nu de la concepte existente dinainte sau idei preconcepute despre interpretarea realității.

Deducerea implicațiilor teoretice este etapa finală care se referă la implicațiile logice ale teoriei. O mare parte din „forța” unei teorii rezultă din analiza logică prin care putem deduce implicațiile asumpțiilor de bază. Cu cât aceste deducții sunt făcute mai ușor, cu atât teoria este mai „puternică”.

Pentru fiecare sarcină există tipuri de programe computer specializate.

Pentru generarea și înregistrarea ideilor există programe care solicită informații de la un individ pentru a-i stimula gândirea în legătură cu un anumit domeniu. Ele folosesc seturi de întrebări deschise care atrag atenția utilizatorului asupra unor aspecte importante sau îl ajută la clarificarea și elaborarea ideilor. „The Idea Generator” este un program destinat să stimuleze utilizatorul pentru a genera idei despre o temă dată, iar „Auto-Intelligence” are menirea de a extrage ideile unui expert despre un domeniu dat.

Există, de asemenea, numeroase programe care ajută cercetătorul să vizualizeze conceptele, ideile și teoriile. Folosite corespunzător, ele ajută la reprezentarea informațiilor într-o manieră care oferă noi perspective și înțelesuri. Chiar dacă unele dintre aceste programe pot fi folosite pentru a reprezenta vizual date reale, rolul lor este de a reprezenta conceptele, ideile și relațiile dintre ele. Dintre aceste programe menționăm „Think Tank”, similar unui procesor de texte obișnuit, dar care face automat rezumatele textelor la diferite niveluri. În domeniul vizualizării, programele cel mai frecvent folosite sunt cele care lucrează cu obiecte (CorelDRAW, PC-Paint) și care permit diverse aranjamente grafice ale acestora, corespunzătoare conceptelor teoretice și relațiilor dintre acestea.

Aceste tipuri de programe facilitează doar activitățile cercetătorului. Sunt însă programe computerizate care pot lucra aproape independent și care solicită o implicare mult mai redusă a utilizatorului. Există două tipuri de programe mai importante destinate inducerii teoriilor din date, ambele având originile în strategiile folosite în domeniul inteligenței artificiale. Primul tip de programe folosește un algoritm pentru a prezice existența unei categorii pe baza câtorva cazuri ale unor variabile. VP – Expert folosește algoritmi cu ajutorul cărora computerul stabilește reguli pe baza cărora variabilele dependente sunt deduse pornind de la cele independente, care au fost introduse inițial de utilizator. Al doilea tip de programe sunt cele interactive. Ele generează propoziții ipotetice inițiale, care pot fi rafinate sau elaborate în detaliu de utilizator.

Înainte de a vorbi despre programele folosite pentru formularea și reprezentarea conceptelor, trebuie clarificate unele probleme. Structurarea informațiilor este vitală pentru dezvoltarea teoriilor în domeniul științelor sociale. Tipologiile, clasificările, diagramele și schemele sunt doar câteva exemple care arată diferitele moduri în care putem organiza și prezenta informațiile. Computerul poate dispune de o multitudine de modalități de reprezentare grafică a informației și este important să se cunoască modalitatea cea mai potrivită care corespunde scopurilor urmărite, pentru a se evita orice confuzie.

În afara faptului că modul de reprezentare computerizată a informației poate afecta înțelegerea acesteia, apare și problema inversă. Aceasta vizează modul în care trebuie prezentată computerului informația astfel încât acesta s-o poată transpune în forma grafică dorită. În timp ce pentru noi textele pot conține, în mod virtual, toate tipurile de informații (adică cu ajutorul textelor putem descrie orice), pentru computer, un text nu este altceva decât o înșiruire de caractere. El nu are de unde să știe care dintre aceste șiruri de caractere sunt mai importante pentru noi, care sunt relațiile dintre ele etc. De aceea utilizatorul trebuie să codifice sau să reprezinte informația într-un fel care să poată fi înțeles de computer și în același timp de către alți utilizatori. Tabelele, diagramele sau graficele pot fi astfel de reprezentări, în care anumite câmpuri au o importanță mai mare decât altele sau exprimă relații speciale între concepte. Diagramele sunt structuri care descriu situații stereotipice. Ele conțin, de obicei, „căsuțe”, care reprezintă anumite tipuri de informații și între care se stabilesc anumite tipuri de relații.

O aplicație importantă, care în viitorul apropiat poate deveni una dintre cele mai utile, se referă la deducerea implicațiilor teoretice. În prezent, acestea sunt folosite pentru a genera modele matematice și statistice care descriu fenomenele din științele sociale. Acestea sunt aplicațiile computerizate cele mai cunoscute. Există însă și programe care pot opera cu simboluri și pot „gândi” logic. Aceste sisteme folosesc regulile logice pentru a deduce noi informații pe baza a ceea ce este deja cunoscut. Aceste programe sunt de două tipuri: *sisteme de reguli bazate pe scop* și *sisteme de reguli bazate pe date*. În primul caz, programul computerizat pornește de la obiectivul stabilit de utilizator și apoi identifică acele reguli care au acel scop drept consecință. Etapa următoare este căutarea antecedentelor care ar fi putut sta la baza deducerii scopului. Dacă ele sunt cunoscute, căutarea se oprește aici. Dacă nu sunt cunoscute, computerul identifică din nou regulile care ar putea avea acele antecedente drept consecință. Procesul se repetă până când informația la care se ajunge este cunoscută de utilizator. Astfel, acesta va cunoaște care sunt informațiile necesare și relațiile dintre acestea care permit atingerea scopului dorit. Cel de-al doilea tip de program funcționează oarecum invers. Pornește de la datele furnizate de utilizator și apoi caută regulile posibile care pot fi aplicate acelor date pentru a genera noi informații. O dată găsite aceste informații noi, ele sunt adăugate bazei de cunoștințe deja existente, iar procesul continuă, programul luând în calcul și noile informații care au fost generate. În momentul în care regulile cunoscute de computer nu mai pot fi aplicate informațiilor cunoscute, procesul se oprește.

Un astfel de sistem a fost creat de Thorsan și Sylvan (1982) pentru a simula modul în care s-au luat deciziile în timpul administrației Kennedy în cazul crizei cubaneze. Pornind de la informațiile cunoscute inițial și folosind reguli de tipul „Dacă..., atunci...”, programul computerizat a dedus noile informații și deciziile care trebuiau luate. De asemenea, cercetătorii au fost interesați de ceea ce s-ar fi putut întâmpla (în termenii deciziilor politice) dacă erau cunoscute și alte informații. Astfel, aplicațiile computerizate pot fi folosite pentru simularea unor situații istorice și pentru a simula rezultatul unor decizii.

3.5. Simularea, modelarea și planificarea

Principalele aplicații ale computerelor în științele sociale sunt construirea teoriilor, evaluarea strategiilor și simularea. În cazul construirii teoriilor, scopul general este rafinarea prin identificarea neconcordanțelor și eliminarea ambiguităților. În evaluarea strategiilor rolul programelor computerizate constă în identificarea soluțiilor optime din mai multe soluții posibile. Dar cele mai valoroase aplicații ale computerelor sunt simularea și modelarea. Pe de o parte, simularea și modelarea pot fi folosite în instruire deoarece apelează la tehnici de joc de rol, iar pe de altă parte, în examinarea și testarea abilităților necesare în diverse situații.

Singurul dezavantaj al modelării și simulării proceselor sociale este acela că efortul de programare este considerabil și specializat. Chiar dacă în anii '80 entuziasmul celor care vedeau în folosirea pe scară largă a simulatoarelor computerizate a scăzut din cauza acestui inconvenient, interesul pentru astfel de programe a rămas relativ constant.

Simularea computerizată este reprezentarea unui proces natural cu ajutorul programelor computer. Efortul major în realizarea simulărilor este legat de proiectarea simulării și de implementarea pe computer. În cazul în care simularea este destinată să opereze cu participanți umani, atunci ea mai este denumită simulare prin joc.

Cele mai multe simulări computerizate care funcționează fără parteneri umani au la bază procesul de generare de numere aleatorii. Tehnica *Monte Carlo* este una dintre cele mai vechi tehnici de generare de numere aleatorii folosite în luarea deciziilor. John Von Neumann a dezvoltat această tehnică în 1944, împreună cu asociații săi (Brier și Robinson, 1974). Ideea de bază de la care se pleacă este că, dacă dorim să simulăm modul în care trecătorii vor merge pe trotuar, pe partea stângă sau dreaptă a unui automat lăsat în mijlocul trotuarului, trebuie să procedăm în felul următor: fenomenul va fi urmărit o perioadă de timp pentru a inventaria câți indivizi trec prin stânga și câți prin dreapta; apoi se va calcula proporția de persoane care trec prin partea stângă (p) și vom putea astfel deduce ușor proporția celor care trec prin dreapta ($1-p$). Ulterior, computerul va genera un șir de numere aleatorii, cuprinse între 0 și 1. Dacă numărul generat este mai mic sau egal cu p atunci el este asociat persoanelor care ar trece prin partea stângă a automatului de stradă, iar numărul mai mare decât p va fi asociat persoanelor care ar trece prin partea dreaptă. În final, după ce șirul de numere aleatorii a fost generat, vom avea o simulare a fenomenului urmărit. O astfel de simulare nu pare prea interesantă la prima vedere, dar combinată cu alți factori și cu alte simulări de tip *Monte Carlo*, putem simula procese mai complexe și obține rezultate surprinzătoare.

Evaluarea strategiilor constă în analiza unui fenomen sau proces în scopul identificării patternurilor și al alegerii unei soluții optime. O ilustrare practică a unei astfel de simulări strategice (Alessandra *et al.*, 1979), folosește o tehnică de tip *Monte Carlo* pentru a simula modul în care pacienții vin la consultații la o clinică în timpul zilei, în scopul optimizării folosirii personalului. Mai întâi, ei au numărat câți pacienți sosesc la clinică în fiecare interval de jumătate de oră (coloana a doua din tabelul nr. 6). Apoi au convertit aceste numere în procente și au realizat o histogramă care ilustrează frecvența sosirii pacienților la clinică și au calculat procentul cumulat (suma procentelor

obținute până la un anumit moment al zilei). Folosind tehnica *Monte Carlo*, ei au generat numere aleatorii cuprinse între 0 și 1. De exemplu, dacă numărul generat era 0,415, el a fost asociat unui pacient care sosea la clinică între orele 10.30-11.00, deoarece în acel interval de timp sosesc de obicei 0,368-0,506 dintre pacienți (coloana a cincea din tabelul nr. 6).

Tabelul nr. 6

Simularea sosirii pacienților la o clinică folosind metoda Monte Carlo

Intervale de 30 minute	Nr. pacienți sosiți	Procentaj pacienți sosiți	Histograma	Procentaj cumulat
7.30-8.00	0	0,000		0,000
8.00-8.30	20	0,034	***	0,034
8.30-9.00	31	0,053	*****	0,087
9.00-9.30	44	0,075	*****	0,162
9.30-10.00	55	0,094	*****	0,256
10.00-10.30	65	0,111	*****	0,368
10.30-11.00	81	0,138	*****	0,506
11.00-11.30	49	0,084	*****	0,590
11.30-12.00	48	0,082	****	0,672
12.00-12.30	28	0,048	****	0,720
12.30-13.00	33	0,056	****	0,776
13.00-13.30	31	0,053	****	0,829
13.30-14.00	28	0,048	****	0,877
14.00-14.30	24	0,041	****	0,918
14.30-15.00	26	0,044	****	0,962
15.00-15.30	19	0,032	***	0,995
15.30-16.00	3	0,005		1,000

În mod similar, cercetătorii au mai adăugat la simulare și alți factori: timpul de așteptare, timpul de examinare, caracteristicile pacienților etc. După câteva testări care au dovedit fezabilitatea simulării, conducerea clinicii a luat decizia de a programa aproximativ 35% dintre pacienții de dimineața în cursul după-amiezei, reușind să reducă timpii de așteptare și în același timp să facă schimbări minime în structura personalului. Acest exemplu demonstrează cât de utile sunt simulările computerizate în evaluarea strategiilor sociale și alegerea soluțiilor optime de intervenție.

Datorită mării varietăți a fenomenelor sociale există o mare varietate de modele care pot fi simulate cu ajutorul computerului. De aceea se impune o clasificare a lor, clasificare care subliniază unele aspecte de care cercetătorul trebuie să țină seama.

Dinamic – static

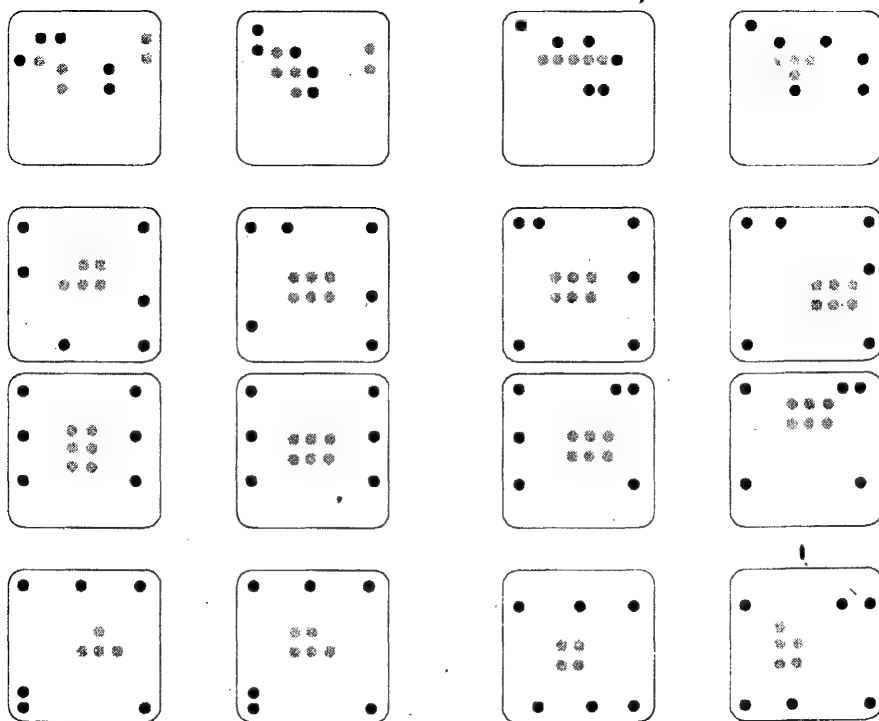
În contrast cu modelele statice, cele dinamice reprezintă procese care operează în timp. Astfel, atunci când ceea ce dorim să modelăm sau să simulăm include variabila timp

(timp de așteptare, ore lucrate, ani de căsnicie etc.), atunci modelul este dinamic. În această situație, avem nevoie de programe computerizate cu structură secvențială, care să țină seama de evoluția în timp a fenomenelor sau proceselor simulate. În cazul în care procesul simulat este static (simularea luării unei decizii în circumstanțe diferite, simularea rezultatelor unui test statistic etc.), atunci avem nevoie de modele statice, majoritatea bazate pe generarea de numere aleatorii. Un exemplu bine cunoscut în acest sens este simularea cu ajutorul computerului a rezultatelor obținute la testul t-Student, pentru compararea unor medii a două eșantioane independente pentru a demonstra „robustețea” acestei metode statistice în cazul în care distribuțiile se abat mult de la curba normală.

Date reale – date imaginare

Măsura în care o simulare depinde de datele oferite poate fi reprezentată pe un continuum, de la modelele care folosesc în totalitate date imaginare pentru procesul simulat, până la cele care se bazează în totalitate pe date reale. Cele mai multe programe de simulare folosesc date reale fie ca input, fie pentru a face aproximații grosiere ale realității de la care pornesc.

Figura 1



În domeniul modelării sau simulării situațiilor sociale, pentru dezvoltarea sau demonstrarea teoriilor, chiar dacă inițial se pornește de la date reale, ulterior acestea sunt în

întregime generate de computer pentru a arăta evoluția fenomenului social respectiv. Interacțiunile sociale sunt procesele simulate sau modelate cel mai des. Un exemplu în acest sens este modelul CEBO, un model simplu care demonstrează interacțiunea socială, bazat pe principiile elementare ale teoriei câmpului social a lui Lewin și teoria atitudine atracție. Modelul a fost dezvoltat de Sakoda în 1971. Pe scurt, actorii se „mișcă” mai aproape sau mai departe în câmpul social în funcție de distanța interpersonală la care se găsesc în prezent și atitudinea de atracție sau respingere față de ceilalți membri ai grupului. Astfel, dacă atitudinea este pozitivă sau de atracție, atunci mișcarea va fi către membrii grupului, în caz contrar având loc mișcarea de respingere sau îndepărtare. Programul pornește de la o situație inițială (care poate fi reală sau imaginară) și, aplicând reguli care respectă principiile teoretice menționate anterior, simulează diverse faze ale interacțiunii sociale până în momentul în care se realizează separarea completă a celor care se resping sau sunt izolați. Figura 1 prezintă schematic acest lucru, cercurile deschise la culoare reprezintă persoanele care se atrag, iar cercurile negre pe cei izolați, timizi sau care au probleme de integrare socială.

Date grupate – date individuale

Cele mai multe simulări au nevoie de date reale pentru a funcționa adecvat. Dar forma și cantitatea acestora variază foarte mult. De cele mai multe ori, datele introduse în modelele computerizate sunt date grupate, provenite de la grupuri de indivizi sau reprezentând grupuri de situații. Uneori însă, este nevoie să observăm efectele pe care anumite situații simulate le au asupra indivizilor. În acest caz trebuie să se opereze cu date individuale. Dacă dorim să investigăm modul în care factorii demografici interacționează cu alții, atunci trebuie să urmărim această interacțiune la un nivel cât mai detaliat posibil. Chiar dacă în majoritatea cazurilor simulările funcționează efectiv folosind date grupate, altele nu oferă rezultatele dorite decât dacă se folosesc date individuale. Un exemplu în acest sens îl constituie simularea rezultatelor alegerilor pentru Congresul american din 1960 și 1964. Programul numit Simulmatics (Pool *et al.*, 1965) a pornit de la datele grupate despre electoratul american, pe care apoi le-a individualizat în funcție de regiunea geografică și de alți factori demografici specifici în 480 de subgrupuri distincte. Apoi, pentru fiecare subgrup a fost calculată probabilitatea de a vota pentru un anumit candidat. Programul a reușit să prezică rezultatele alegerilor și tendințele în comportamentul de vot cu o probabilitate destul de mare.

Microsimulări – macrosimulări

Modelele care folosesc date grupate corespund macrosimulărilor, în timp ce acelea care au la bază date individuale – microsimulărilor. Macrosimulările sunt obținute atunci când simulăm economia unei țări sau aspecte ale economiei mondiale, în timp ce microsimulările se concentrează asupra unor factori specifici. Ceea ce trebuie reținut este faptul că, în general, microsimulările sunt mai greu de realizat datorită variabilității mai ridicate a indivizilor față de cea manifestată în agregare. De aceea, microsimulările

Probabilistic – non-probabilistic

Simulările probabilistice sunt cele care folosesc metode de decizie de tipul *Monte Carlo*, bazate pe generarea de numere aleatorii în funcție de unele probabilități determinate anterior. Prin contrast, modelele non-probabilistice, denumite uneori deterministe, au la bază reguli bine stabilite, care pot fi reguli matematice sau logice. Bineînțeles că putem crea și modele mixte, în care anumite procese să fie simulate probabilistic (timpul de așteptare), în timp ce altele să fie determinate de condiții matematice sau logice (părăsirea camerei de așteptare dacă timpul depășește o anumită valoare critică).

Discret – continuu

Un proces discret, în comparație cu unul continuu, presupune că schimbarea coincide cu trecerea unei perioade de timp. Procesele dinamice sunt de obicei modelate cu ajutorul unor simulări continue și deterministe, în timp ce procesele statice sunt simulate folosind modele discrete și probabilistice. Un exemplu interesant al unei modelări continue este simularea cursei înarmărilor dintre SUA și URSS (Schrodt, 1982), care sugera că, la vremea respectivă, cele două superputeri nu se mai înarmau. Modelul se baza pe patru ecuații diferențiale care sugerau legătura dintre cheltuielile pentru înarmare, stocul de arme existent, structura bugetului țării și alți factori. Rularea programului arăta evoluția viitoare a cheltuielilor pentru înarmare ale celor două țări, care urma o tendință de scădere. Datele reale au confirmat ulterior validitatea acestui model. În plus, modelul putea simula și situațiile de criză, în care interveneau factori perturbatori. Astfel, chiar dacă simularea a arătat că așa-zisa cursă a înarmărilor era un fenomen stabil și cu o tendință descrescătoare, modelul sugera, de asemenea, că abaterile moderate de la situația existentă ar fi putut duce la crize care ar fi necesitat sute de ani până la atingerea unei noi stări de echilibru.

Uman – non-uman

Până acum am prezentat modele de simulare computerizată a fenomenelor care nu necesitau interacțiunea cu un partener uman. În aceste simulări, omul introduce datele inițiale, parametrii de pornire, după care computerul operează singur, fără intervenții externe. În ultimul timp însă, dezvoltarea fără precedent a echipamentelor, precum și apariția unor programe din ce în ce mai performante au permis un progres important al simulărilor cu interacțiune umană. Mult timp simulările cu interacțiune umană se limitau doar la cele educaționale, în care cursantului i se ofereau informații despre computer, i se puneau întrebări și i se furniza un feedback la răspunsurile oferite. În prezent, modelele computerizate devin din ce în ce mai complexe o dată cu dezvoltarea inteligenței artificiale. Acum studiile de neprevăzut au luat locul celor determinate. În acest tip de modelare, computerul își schimbă strategia de simulare, în funcție de răspunsul partenerului uman și de alți factori luați în calcul.

Mai mult, prin dezvoltarea rețelelor de computere, în special a internetului, simulările au devenit „uman-umane”, partenerii fiind în întregime umani. Jocurile computerizate în rețea sunt ilustrative pentru acest tip de simulare, dar ea își găsește aplicația și în alte domenii importante cum ar fi antrenamentul piloților.

3.6. Analiza textelor

Analiza calitativă a datelor se bazează foarte mult pe analiza textelor, dar nu orice analiză de text este strict calitativă. Se poate spune chiar că o mare parte din analiza de conținut este cantitativă, chiar dacă ea diferă de metodele statistice cantitative clasice. Analiza de conținut rezolvă probleme legate de conceptualizare și necesită în general date mult mai complexe care permit structurarea textelor în reprezentări computerizate foarte diferite de cele necesare în prelucrarea datelor numerice. O altă caracteristică importantă a analizei de text este aceea că, spre deosebire de cea numerică, solicită prelucrări și analize simulate de date mai degrabă decât cele secvențiale, ca în analiza cantitativă.

Există trei abordări diferite în domeniul analizei datelor textuale, care au la bază teorii diferite, în care datele sunt tratate în mod diferit și vizează scopuri diferite: *analiza de conținut, analiza calitativă computerizată și înțelegerea limbajului natural.*

Analiza de conținut

Analiza de conținut constituie abordarea tradițională în domeniul analizei textelor și cuprinde elemente atât calitative, cât și cantitative. Este un procedeu de identificare sistematică, obiectivă și cantitativă a conținutului manifest al unui text. Tipul textului analizat poate fi variat, de la literatura de specialitate dintr-un domeniu până la analiza discuțiilor în grup, literatură sau articole din presă. Programele computerizate care făceau analiză de conținut au apărut în anii '60. Aceste programe apărute în perioada de pionierat a analizei de conținut au ajutat la dezvoltarea unor metode și tehnici de codificare și obiectivare a textului, standardizate și ușor de reprodus. Ulterior, scăderea prețurilor computerelor personale și apariția cititoarelor optice de caractere (OCR, optical character recognition) au dus la dezvoltarea fără precedent a programelor de analiză de conținut și la folosirea lor pe scară largă în științele umaniste.

Analiza de conținut este realizată cu ajutorul unei aplicații computerizate care examinează fișiere de tip text și furnizează informații privind frecvența cuvintelor, a concordanțelor, identificarea cuvintelor-cheie dintr-un text, clasificarea textului în funcție de categorii și reactualizarea porțiunilor din text, care fac parte dintr-o anumită categorie. Aceste programe dispun de tehnici statistice cu ajutorul cărora se pot stabili relații între diferite variabile.

Una dintre sarcinile care au dus la limitarea folosirii programelor pentru analiză de conținut este codificarea textului de analizat într-o formă accesibilă computerului. Chiar dacă și în prezent această sarcină mai este o problemă, o dată cu apariția scanerelor și a programelor de tip OCR ea tinde să fie rezolvată relativ simplu. Singurul dezavantaj constă în faptul că acuratețea acestor programe nu este de 100% și că textul mai trebuie revizuit sau corectat de utilizator în mod manual, ceea ce poate fi o sarcină mare consumatoare de timp.

Programele computerizate de analiză de conținut sunt capabile să genereze liste cu frecvențele cuvintelor, să ierarhizeze cuvintele în funcție de frecvența de apariție și să ignore cuvintele uzuale (este, în, și etc). O altă facilitate oferită este afișarea concordanțelor

și a cuvintelor-cheie. Aceasta permite observarea contextului în care apar anumite cuvinte, cuvintele cu care acestea sunt asociate și, astfel, deducerea înțelesului cu care ele sunt folosite.

Aplicațiile analizei de conținut au și limite. Astfel, nu este posibilă întotdeauna identificarea conceptelor, pentru că există prea multe sinonime sau înțelesul general este mai degrabă dedus decât prezentat literalmente în text. De aceea, au fost create dicționare speciale care recunosc anumite categorii (de exemplu, dacă un adjectiv are înțeles pozitiv sau negativ) sau reguli prin care unele cuvinte sunt puse în aceeași categorie.

O aplicație interesantă a analizei de conținut este cea realizată de Weber (1984) care a utilizat analiza categoriilor în platformele partidelor Democratice și Republicane între anii 1844 și 1980 pentru a examina preocuparea membrilor acestora față de bunăstarea națiunii.

Programele de analiză de conținut oferă posibilitatea căutării unui text și reactualizarea acelor pasaje care îndeplinesc anumite criterii, cum ar fi prezența unui cuvânt dintr-o anumită categorie sau apariția simultană a unor cuvinte. Acest aspect este foarte util mai ales în căutarea în literatura de specialitate sau în selectarea acelor pasaje care se referă la o anumită problemă.

Dar rolul cel mai important al analizei de conținut este identificarea conceptelor teoretice dintr-un text. Această sarcină este foarte dificilă datorită prezenței sinonimelor, dar și a omonimelor. În prezent aceste probleme au fost rezolvate, însă deducerea cunoștințelor implicite pe baza înțelesului diferitelor pasaje este încă la început. Apar probleme legate de dificultatea luării în considerare a regulilor sintactice și a limbajului folosit cotidian. În ultimii ani însă, au început să apară programe computerizate pentru aplicații destinate recunoașterii limbajului natural.

Analiza calitativă, care a luat amploare în științele sociale, a deschis o nouă direcție în dezvoltarea aplicațiilor computerizate. Analiza calitativă și-a găsit o aplicație imediată în analiza răspunsurilor la chestionare sau anchete cu răspunsuri deschise, precum și analiza înregistrărilor făcute în timpul observării unor fenomene.

Pentru analiza calitativă există trei tipuri de aplicații: procesoarele de texte, bazele de date și sistemele-expert.

Procesoarele de texte sunt asemănătoare cu editoarele de text, cu diferența că au posibilitatea efectuării unor analize calitative. Datele sunt reprezentate sub formă de șiruri de caractere, de obicei într-o manieră nestructurată. Înregistrarea datelor se face prin editarea propriu-zisă a textului, iar acestea sunt stocate în computer sub forma unor fișiere text care conțin șiruri foarte lungi de caractere. Textul poate fi scanat pentru identificarea segmentelor referitoare la un anumit concept, iar categoriile care descriu un anumit subset de date pot fi indicate în text folosind coduri speciale. Anumite părți specifice din text, referitoare la concepte-cheie, pot fi scanate și selectate în fișiere separate pentru o analiză ulterioară. Principala facilități statistică este cuantificarea frecvențelor de apariție a anumitor cuvinte sau pasaje și a categoriilor din care fac parte.

Principalul avantaj al acestor aplicații constă în imensa economie de timp, ușurința cu care pasajele pot fi copiate, mutate, șterse sau adăugate în text și accesibilitatea lor crescută în cazul analizei. Există însă și dezavantaje. Astfel, în cazul fișierelor foarte lungi, prelucrarea textului devine dificilă. Unii consideră că principalul dezavantaj este acela că procesoarele de text nu furnizează interpretări ale rezultatelor. Aceste programe pot stabili frecvența de apariție a unei categorii, dar nu o pot defini și nici nu-i pot stabili utilitatea în analiza datelor.

Folosirea bazelor de date în analiza calitativă este similară procesoarelor de text. Deosebirea constă în impunerea de către utilizator a unei structuri dinainte stabilite, în funcție de scopul analizei. Astfel, utilizatorul definește dinainte tipurile de date care-l interesează, alocă câte un câmp, în baza de date, pentru fiecare tip și apoi introduce înregistrările. Aceste înregistrări nu sunt sub formă de text, ci sunt coduri introduse în computer (similar tabelelor din Excel) în diverse câmpuri, de obicei într-un mod secvențial.

Stocarea datelor se face adesea sub forma unor tabele, unde fiecare coloană reprezintă un câmp, iar fiecare linie o înregistrare. Programul poate identifica frecvența de apariție a unei categorii sau poate construi categorii noi pe baza celor deja existente. Există câteva facilități pe care procesoarele de text nu le aveau. Utilizând diferite indexări, programele care gestionează baze de date pot prezenta informațiile după anumite criterii, combinate în maniera dorită și respectând anumite reguli logice. Avantajul major al acestor aplicații constă în viteza de analiză crescută și volumul mare de date care pot fi stocate. În plus, existența unei structuri definite inițial de utilizator permite programului să „știe” care sunt categoriile care prezintă un interes major pentru analiză.

Dezavantajele bazelor de date provin din dificultatea introducerii datelor în computer, care presupune o prelucrare inițială a textelor și o organizare a acestora în concordanță cu baza de date. Apar și probleme legate de faptul că anumite date nu au fost prevăzute anterior, aspect care implică crearea de noi câmpuri, modificându-se total structura bazei de date. Și bazele de date rămân limitate la cuantificarea frecvențelor de apariție a categoriilor, identificarea altora noi și nu oferă posibilitatea de interpretare a conceptelor.

Sistemele-expert sunt sisteme bazate pe cunoștințele dintr-un domeniu cu ajutorul cărora putem realiza analize calitative. Sistemele-expert folosesc diagrame care au locații pentru fiecare tip de date, definit în prealabil de utilizator. Relațiile dintre diagrame sau locații reprezintă relațiile dintre concepte sau cunoștințele predefinite. Aceste relații sunt stabilite de utilizator, cu ajutorul regulilor logice sau chiar al unor reguli cantitative. În plus, programul are acces la o bază de cunoștințe inițiale care sunt esențiale într-un anumit domeniu.

Înregistrarea datelor se face similar cu bazele de date, fiind necesară o codificare prealabilă a lor, concordantă cu structura diagramelor reprezentând tipuri de cunoștințe explicite. Dată fiind structura stabilită inițial și cunoștințele pe care programul le posedă de la început, sistemele-expert clasifică informațiile noi chiar în momentul în care sunt introduse în baza de date. Selectarea și clasificarea datelor sunt sarcinile cele mai frecvente ale sistemelor-expert, cu deosebirea că ele sunt mult mai complexe decât cele realizate de bazele de date. În plus, computerul poate oferi acum și interpretări ale datelor astfel obținute. Aceste interpretări sau chiar identificarea unor concepte noi sunt posibile datorită cunoștințelor anterioare pe care le posedă sistemul și reprezintă principalul avantaj al acestui tip de aplicație. Dezavantajul major îl reprezintă faptul că datele inițiale trebuie codificate și interpretate inițial de utilizator, iar structurarea de cunoștințe oferită inițial poate fi și ea limitată.

Una dintre cele mai mari limite ale aplicațiilor computerizate constă în dependența lor de limbajele de programare scrise pe înțelesul computerelor, limbaje care folosesc o sintaxă rigidă, reguli stricte și înțelesuri limitate. Limbajul natural presupune folosirea

unor programe care să permită computerului să comunice cu ajutorul limbajului folosit de oameni. Înțelegerea limbajului natural ar permite comunicarea de computere într-o manieră accesibilă oricui, ceea ce ar duce la dezvoltarea fără precedent a aplicațiilor. O primă etapă în acest sens o constituie dezvoltarea programelor de recunoaștere a vorbirii, care transpun sub formă de fișiere text limbajul natural. Aceste programe sunt însă la începutul dezvoltării lor, iar utilizarea destul de limitată. Utilizatorul trebuie mai întâi să petreacă un timp pentru „a antrena” computerul să recunoască specificul propriei pronunții. De aceea, aceste programe eșuează atunci când apare problema identificării corecte a modurilor sau variațiilor în care cuvintele pot fi pronunțate. Chiar dacă computerului îi sunt prezentate texte scrise în limbaj natural, programele existente au încă probleme în „înțelegerea” lor, în deducerea înțelesurilor multiple pe care le au frazele în vorbirea curentă, în funcție de context. Cercetările din domeniul psihologiei cognitive și al psiholingvisticii pot furniza soluții pentru implementarea în sistemele computerizate a aplicațiilor de recunoaștere a limbajului natural. Din punct de vedere istoric, primele încercări în domeniu au fost orientate spre realizarea unor mașini de tradus. Weaver (1955) realizează prima mașină de tradus folosind ca metodă traducerea cuvânt cu cuvânt. Limita acestei metode constă în faptul că nu permite înțelegerea sensului mesajului tradus.

Una dintre cele mai importante sarcini în înțelegerea limbajului natural este identificarea componentelor propozițiilor și separarea lor pentru analiză. Oamenii realizează această sarcină implicit, aplicând reguli gramaticale. Analiza gramaticală se bazează pe un set de reguli care descriu modurile în care componentele pot fi combinate pentru a alcătui fraze și propoziții acceptate într-o limbă. *Gramatica formală* (Chomsky, 1956, 1957, 1959) explicitează regulile de combinare a elementelor în fraze și propoziții, ceea ce a permis folosirea matematicii în scopul specificării regulilor formale care permit combinarea cuvintelor în propoziții și a acestora în fraze. *Gramatica transformațională* (Chomsky, 1957, 1965, 1971) reflectă o teorie în care propozițiile și frazele sunt manifestări de suprafață ale unei structuri mai profunde. Această structură reflectă sensul propoziției. Regulile transformaționale aduc la suprafață structura profundă pentru a putea fi comunicată celorlalți. Aceste reguli, împreună cu altele de transformare sunt acum folosite în aplicațiile computerizate pentru recunoașterea limbajului natural. Programele mai noi folosesc și reguli semantice, bazate pe înțelesul cuvintelor, pentru a se obține o împărțire a frazei cât mai apropiată de cea realizată în mod natural de oameni. *Gramatica sistemică* (Halliday, 1961, 1970) se concentrează pe scopul și funcția propozițiilor, bazându-se mai puțin pe structura semantică. *Gramatica cazurilor* (Fillmore, 1968; Bruce, 1975) abordează analiza propozițiilor bazându-se pe verbe și mai puțin pe structura semantică. Aceste gramatici sunt folosite pentru a separa componentele individuale ale propoziției cu scopul de a identifica sensul acestora.

O altă sarcină în înțelegerea limbajului natural este generarea textului. Aceasta presupune combinarea diverselor părți ale textului în propoziții cu înțeles, într-un anumit context. Pentru a atinge acest deziderat, programatorii trebuie să cunoască acele „primitive semantice” (elementele de bază care formează înțelesul), relațiile care se pot stabili între acestea, precum și modul lor de combinare.

3.7. Utilizarea computerului în psihologia experimentală

Apariția și dezvoltarea computerelor a determinat o utilizare tot mai largă a acestora în psihologia experimentală, multe experimente neputând fi realizate fără aportul acestui instrument care s-a dovedit foarte eficient pentru evoluția psihologiei experimentale. Marele avantaj al computerului în realizarea experimentelor psihologice constă în stabilirea desingului experimental, el putând fi utilizat eficient în pregătirea, crearea stimulilor pentru experiment într-o manieră diferită față de psihologia tradițională.

3.7.1. Obținerea cu ajutorul computerului a stimulilor pentru studiile experimentale

a) Obținerea stimulilor prin calcul

În acest caz, se utilizează un *program iterativ*, un calcul repetat al unei expresii, de obicei cu atribuirea de valori variabilelor sale.

Conrad (1964) a constatat experimental că slaba reamintire a literelor prezentate într-o situație de memorare recentă este legată de *confuzia lor acustică*. Litera „P” sună asemănător cu litera „B” și „P” este adesea amintită după ce a fost prezentată litera „B” într-o listă. El a publicat o matrice de confuzie pentru întregul alfabet englez. Această matrice arată frecvențele cu care fiecare literă a fost identificată ca fiind ea însăși sau ca fiind altă literă, când toate literele au fost prezentate auditiv, într-o secvență lungă, echiprobabilă și pe un fond zgomotos.

Matricea de confuzie pentru alfabetul englez publicată de Conrad (1964)

	A	B	C	-	-	P
A	98%	0,5%	-	-	-	-
B	0,5%	61%	-	-	-	-
C	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-
P	0,2	37%	-	-	-	-

Clarke (1967) a realizat o formulă testabilă de obținere a datelor confundabile pentru subseturi de itemi din seturi mai largi. Regula sa furnizează probabilitățile de recunoaștere corectă sau incorectă. După conversia frecvențelor din tabelul lui Conrad în probabilități a fost posibilă derivarea unei matrice de confuzie pentru 20 de litere (consoanele, mai puțin „Y” din alfabetul englez). Principalul calcul al computerului era de a obține unul din miile de seturi de 6 consoane dintre toate combinațiile posibile ale celor 20 de consoane. Probabilitățile de confuzie ale setului ales trebuiau să se înscrie într-un interval foarte mic.

Acest set a fost determinat iterativ, prin calcularea repetată a abaterii standard a probabilității de eroare a matricelor de confuzie, pentru seturi de 6 litere. S-a pornit de la matricea B, C, D, F, G, H și după mai mult de un milion de calcule de matrice și a

probabilităților lor de eroare s-au calculat abaterile standard ale tuturor seturilor de 6 litere în care „B” era pe prima poziție. S-a constatat că cel mai bun set din 20 de consoane cu „B” în prima poziție este B, F, H, J, M, R cu o abatere standard de 0,0219 și o medie a probabilității de eroare foarte mică de 0,0237. Calculele pot fi continuate pentru seturile cu „C” în prima poziție, „D” în prima poziție ș.a.m.d.

b) Obținerea stimulilor prin confruntare

În această situație se pune problema alegerii unui set de itemi, dintre itemii care etalează mai multe atribute, fiecare alegere fiind acceptată în diferite situații specificate. Să presupunem, de exemplu, că avem un set de 20 de cuvinte, toate cu probabilități egale în ceea ce privește confuzia acustică. Aceste cuvinte pot încă să difere în diferite alte situații experimentale. Unul dintre cuvinte poate fi foarte puțin frecvent în limbajul vorbit. Distribuția literelor inițiale ale unui cuvânt poate avea un anumit specific față de distribuția literelor inițiale ale cuvintelor din dicționar. Unele cuvinte pot fi ambigue dacă sunt prezentate izolat sau împreună cu altele. Varietatea atributelor unui cuvânt, relevanța acestor atribute în percepția cuvântului au fost demonstrate de numeroase studii. Din această cauză, trebuie să fim atenți la inexactitatea și ineficiența înțelegerii unor studii experimentale în care nu se controlează variabila relevantă.

Computerul contribuie eficient la realizarea acestui deziderat prin reducerea timpului necesar în alegerea setului de itemi. În general, statistica poate stabili ponderea valorii itemului pentru un atribut. Astfel, dacă frecvența cuvântului este considerată relevantă, cuvântul nu poate fi selectat înainte ca o altă variabilă independentă să fie controlată (de exemplu, ambiguitatea cuvântului). Strategia începe prin divizarea tuturor criteriilor stabilite pentru seturile de itemi în două categorii: *criterii necesare*, acele criterii cu care seturile experimentale trebuie să fie în acord, și *criterii dorite*, acele criterii cu care seturile experimentale s-ar dori să fie în acord. Mai întâi se aplică criteriile necesare și se face o primă selecție, apoi criteriile dorite pentru selecția finală a setului de itemi. Dacă un set de itemi nu îndeplinește criteriul necesar, atunci el este eliminat și se selectează un nou set pentru verificarea criteriilor necesare. Apoi se verifică criteriile dorite. Dacă un set de itemi îndeplinește peste un număr stabilit de asemenea criterii, atunci el este reținut. Dacă nu, atunci el este eliminat și operațiunea se reia.

c) Generarea unor ecrane de stimuli

Aparatura de experimentare tradițională oferă posibilitatea unei stimulări simple, reduse, complexitatea stimulării este determinată și se realizează în ritm monoton, cu serii de excitanți al căror interval de apariție este progresiv diminuat sau mărit. Cu ajutorul computerului, datorită posibilității prezentării unor stimuli pe întreg ecranul monitorului, pot fi approximate mai mult situațiile reale, mai ales în privința complexității și intensității lor, ajungându-se în același timp la o contorizare și o stocare cât mai fidelă a datelor experimentale. Viteza de apariție a stimulilor poate fi variată cu ușurință, se pot pune în valoare efectele de contrast cromatic, redistribuirea elementelor într-un câmp perceptiv devine foarte eficientă. Nu trebuie omise nici avantajele legate de prezentarea stimulilor în mișcare continuă sau variată sau posibilitatea prezentării unor stimuli sub forma imaginilor scanate sau preluate cu ajutorul camerei de luat vederi.

3.7.2. Utilizarea computerului în experimentele „on-line”

În această situație experimentală se pune problema ca subiectul să cunoască rezultatul imediat după reacție sau în orice alt moment pe durata desfășurării experimentului. Răspunsul trebuie să fie oferit în timp real, imediat după acțiunea subiectului, și în acest caz vom întâlni mai multe situații specifice de utilizare a computerului în aceste tipuri de experimente.

a) Studii determinate

În aceste studii, computerul variază doar situațiile subiectului în moduri care pot fi stabilite explicit înainte de rularea programului. Schimbarea subiectului nu va modifica prezentările computerului. De exemplu, într-o sarcină de memorare prin asociere de perechi de cuvinte, se prezintă pe ecran cinci perechi de substantive, câte o pereche o dată și la un interval fixat. Capacitatea de memorare poate fi testată prezentând unul câte unul substantivele stimul și cerând subiectului să dea răspunsul. De asemenea, se poate verifica rapid corectitudinea răspunsului și poate fi măsurată latența acestuia. Acest experiment este determinat ca formă și ca valori ale variabilelor independente (lista de substantive perechi) înainte ca orice subiect să execute sarcina. Prima încercare experimentală este foarte asemănătoare cu ultima. Lista de substantive perechi folosită la ultima încercare este diferită de prima listă și probabil și performanțele subiectului, dar alte diferențe clare nu sunt așteptate de experimentator.

b) Studii de neprevăzut

În aceste tipuri de studii computerul variază situațiile prezentate subiectului în timpul rulării programului, în funcție de răspunsurile individuale obținute. Necunoscându-se dinainte răspunsurile subiectului, nu se poate stabili anterior forma exactă a stimulilor înainte de experiment. De exemplu, în învățarea secvențială, unui subiect i se prezintă o listă de itemi, după care acesta încearcă reproducerea completă a listei. Prezentarea listei, urmată de încercarea de reproducere a listei complete, continuă până ce este atins nivelul de reproducere ales. Să considerăm o sarcină de învățare secvențială în care un subiect studiază o listă de 24 de itemi, prezentați vizual, iar nivelul de reproducere ales este reproducerea completă și corectă a listei. Putem introduce cunoașterea rezultatelor, în această situație plasând un semn (*) în dreapta fiecărui item corect reamintit în încercarea anterioară din experiment. La prima prezentare se va afișa lista fără nici un semn, iar la următoarele încercări itemii corect reamintiți în precedenta încercare vor fi prezentați în forma cu semn.

Un exemplu de cunoaștere a rezultatelor într-o sarcină de învățare serială

ITEM	S ₁ - R ₁	S ₂ - R ₂	S ₃ - R ₃	S ₄ - R ₄	S ₅ - R ₅	S ₆ - R ₆
Nr. 1	45 45	45* 45	45* 45	45* 45	45* 45	45* 45
Nr. 2	34 38	34 32	34 34	34* 34	34* 34	34* 34
Nr. 3	27 -	27 25	27 29	27 28	27 27	27* 27
Nr. 4	88 81	88 88	88*88	88* 88	88* 88	88* 88

În exemplul de mai sus, S_1, \dots, S_6 reprezintă seriile de itemi prezentate succesiv, iar R_1, \dots, R_6 semnifică răspunsurile subiectului pentru fiecare item (care pot să concorde sau nu cu itemii prezentați inițial).

c) Studii interactive

Aceste studii sunt mult mai complexe decât cele prezentate anterior. Caracteristica lor este aceea că subiecții iau decizii despre ce anume trebuie să facă computerul. Să presupunem că pornim de la ipoteza că memoria de scurtă durată pentru poziția stimulului într-o listă este independentă față de cea pentru identitatea itemului. Pentru a verifica această ipoteză vom așeza subiecții în fața ecranului și vor avea la dispoziție tastatura pentru a da răspunsuri în două situații diferite.

Prima situație este asemănătoare cu o situație obișnuită de răsfoire a memoriei. Li se prezintă subiecților liste de 10 consoane diferite. După ce sunt avertizați că vor începe, apare o listă orizontală cu 10 consoane înscrise orizontal în jumătatea superioară a ecranului. Prezentarea durează 5 secunde și, imediat, subiecții încearcă să introducă itemii utilizând tastatura. Literele reproduse apar pe ecran, iar dacă un subiect dorește să omită un item, pe care nu și-l reamintește, apasă tasta „SPACE”, ceea ce are ca efect deplasarea cu o poziție spre dreapta pe ecran. În această situație doar 10 caractere, incluzând și tasta „SPACE”, pot fi introduse într-o situație de reamintire.

În cea de-a doua situație, se așteaptă ca ordinea prezentării itemilor să fie stocată. Imediat după prezentarea unei liste, itemii care trebuie să fie reamintiți în ordine apar într-o altă ordine în partea superioară a ecranului pe o linie orizontală. Subiectul trebuie să apese tasta corespunzătoare itemilor din listă, dar păstrând ordinea lor inițială. Apăsând o tastă, consoana corespunzătoare este afișată în jumătatea de jos a ecranului și dispare din linia de sus.

Exemplu de prezentare computerizată a ordinii listei itemilor în funcție de reamintirea lor de către subiecți

Prezentare inițială :

P R L G B S F Q N T

Prezentare într-o ordine schimbată :

Q P N F B R T L G S

Reproducerea ordinii inițiale :

1

Q _ N F B R T L G S
P

2

Q _ N F B _ T L G S
P R

3

Q _ N F B _ T _ G S
P R L

4

Q _ N F B _ T _ _ S
P R L G

În această situație, apăsarea tastei „SPACE” nu mai este posibilă, deoarece numărul de litere care trebuie introdus este de 10, altfel ar rămâne litere din listă care nu au fost coborâte.

3.7.3. Utilizarea computerului în psihologia percepției

Studiile experimentale în domeniul percepției au luat o amploare deosebită datorită folosirii computerului. Experimentele în domeniul percepției cer adesea pregătirea unor desene care să fie folosite ca stimuli. Computerul a devenit un instrument important pentru desenarea pe ecran a unor figuri complexe, statice sau în mișcare, figuri prezentate în perspectivă sau diferit colorate. Această posibilitate poate fi extinsă pentru studierea percepției, dar și în alte cercetări experimentale de tip on-line. Computerul poate cronometra răspunsurile subiectului și să le înregistreze ca informație pentru analiza ulterioară sau poate alege calea pe care să o urmeze experimentatorul, analizând informația imediat și folosind rezultatele analizei pentru determinarea proprietăților și ordinii succesiunii stimulilor.

În experimentele din domeniul percepției, rotirea figurilor este utilă pentru a studia relația dintre strălucirea reală și cea aparentă a unei suprafețe. Diferența dintre real și aparent este surprinzător de mare, chiar și în situații simple. Pentru a studia acest lucru avem nevoie de suprafețe care să varieze de la negru, trecând prin gri, până la alb, cu un control precis al nuanței prezentate. Controlul griului unei suprafețe nu este o problemă ușoară. S-ar putea amesteca o serie gradată de pigmenți și prin măsurarea atentă a concentrațiilor se poate obține o serie de griuri. Dar există și o cale mult mai ușoară prin care să se obțină aceste griuri. În loc să amestecăm pigmenții negru și alb, folosim un disc cu sectoare negre și albe, apoi rotim discul rapid și bazându-ne pe persistența imaginii vom obține nuanțele dorite. În această situație, lățimea sectoarelor de alb și negru este ușor de controlat și putem obține un gri curat în proporțiile cerute. Datorită persistenței imaginilor retiniene, dacă un subiect privește o spirală care se rotește, i se pare că aceasta se contractă sau se extinde în funcție de direcția de rotație a spiralei. Când rotația este oprită, apare postefectul, mișcarea spiralei în sens opus față de mișcarea inițială. Dacă spirala era văzută că se contractă, după încetarea rotației ea este văzută că se extinde și invers. Aceste spirale pot fi ușor desenate și rotite cu ajutorul computerului, iar Holland (1965) a publicat o colecție de astfel de spirale: spirala lui Arhimede, spirala logaritmă, spirala hiperbolică. În această manieră se poate continua putându-se desena un set gradat de curbe din aceeași formă sau putem folosi computerul pentru a genera un set gradat de variații pornind de la o anumită figură.

Tridimensionalitatea sau relieful obiectelor, explicată prin disparitatea imaginilor retiniene și a gradului diferit de iluminare a suprafețelor, poate fi studiată prin folosirea computerului. Shepard și Metzler (1971) au studiat experimental rotația mintală a obiectelor tridimensionale. Ei au utilizat figuri desenate în perspectivă construite din cuburi. Fiecare imagine era construită din 10 cuburi și avea trei coturi în unghiuri drepte. Desenele realizate erau prezentate în perechi distingându-se două situații diferite:

- desenele din pereche prezentau același obiect, dar rotit după o axă sau alta. Rotația unui element din pereche față de celălalt variază în pași de 20 de grade, începând de la 20 la 180 de grade;
- desenele din pereche reprezentau obiecte diferite, care nu puteau fi transformate unul în altul prin rotație. În experiment se măsoară timpul de recunoaștere a identității sau non-identității obiectelor din pereche. Perechile erau prezentate și subiectul trebuia să

răspundă cât mai repede posibil, apăsând un buton care indica „identic” sau „diferit”. Concluzia experimentală a fost că timpul necesar pentru recunoașterea unei perechi de același tip era proporțional cu unghiul de rotație dintre figurile perechi. Pentru perechile diferite, tipul de recunoaștere era mult mai variat, deoarece unghiul de rotație nu avea nici o semnificație pentru subiecți. În acest fel s-a stabilit că determinarea identității formei depinde de rotația mentală a imaginii în spațiul tridimensional.

Utilizarea diferitelor grade de intensitate a stimulilor este o necesitate pentru realizarea diferitelor studii. Este cazul experimentelor în care se utilizează figuri ambigue sau măsurarea latenței vizuale. De exemplu, Fischer (1968) a realizat serii gradate ale unui număr de figuri ambigue pentru a studia care este figura dintr-o serie văzută la fel și care este pragul până la care figurile sunt identificate ca reprezentând același lucru. Astfel, într-o serie, o figură neambiguă a unui colonel a fost modificată progresiv pentru a deveni un manechin, iar în altă situație figura unui bărbat a fost modificată progresiv pentru a deveni un nud.

Kappauf (1969) a utilizat computerul pentru a măsura latența vizuală. Aceasta este o întârziere în percepția vizuală dacă lumina este slabă sau colorată. În acest experiment el a comparat întârzierile cu care sunt percepuți doi stimuli care diferă în intensitate și culoare. Cei doi stimuli au fost prezentați ca o pereche. Unul a fost considerat *stimul standard* și i s-au menținut constante intensitatea și culoarea. Celălalt stimul din pereche a fost considerat *stimul test* și proprietățile sale se modificau de la o încercare la alta. Modificarea proprietăților stimulului test determină o variație a latenței, astfel încât un stimul apare subiectului ca venind mai târziu decât celălalt, deși erau prezentați în același timp. Această întârziere aparentă poate fi compensată prin introducerea unui interval de timp între stimuli. Dacă subiectul relatează, prin apăsarea pe o tastă, că stimulul test a venit mai târziu decât stimulul standard, atunci computerul apropie afișarea stimulului test față de cel standard. Dacă subiectul relatează că stimulul test vine mai devreme decât cel standard, atunci computerul întârzie afișarea stimulului test față de cel standard. Aceste ajustări au loc până când cei doi stimuli sunt percepuți subiectiv ca fiind simultani. Când această condiție este atinsă, intervalul de timp dintre stimuli va fi egal și opus cu diferența dintre latențele lor vizuale.

Uttal (1969) a măsurat sensibilitatea subiecților la variabilitatea intervalului în cadrul secvențelor de stimuli. El a folosit două secvențe de câte 10 stimuli în rafale. Una dintre secvențe avea stimulii uniform distribuiți în timp, iar cealaltă secvență era neuniformă. Programul computer reducea gradul de neuniformitate dacă subiectul reușea să distingă acest aspect sau îl creștea dacă subiectul nu reușea. În acest fel se ajungea la pragul de observabilitate a neuniformității într-o secvență de stimuli după metoda ajustării.

Realizarea cu ajutorul computerului a unor figuri stereoscopice reprezintă o altă aplicație interesantă pentru studierea percepției adâncimii. Folosirea computerului pentru desene stereoscopice a fost dezvoltată de Bela Julesz (1960), de la laboratorul Bell Telephone. Autorul a vrut să studieze adâncimea percepției folosind un stereoscop în așa fel încât să nu existe nici un fel de semn de adâncime decât cele care provin din disparitatea imaginilor prezentate celor doi ochi. El a folosit perechi de figuri stereoscopice în așa fel încât fiecare figură luată separat să nu ofere nici un fel de indiciu de adâncime. Pentru a realiza acest lucru a folosit perechi de desene realizate din pătrate selectate întâmplător. Fiecare desen era ca o tablă de șah, dar cu mii de pătrate mici, iar

în loc de alb și negru a folosit variații de gri alese la întâmplare pentru fiecare pătrat. Computerul a generat numere la întâmplare și a realizat modelul. Când două modele identice, sunt prezentate fiecărui ochi, unul în stânga și unul în dreapta, imaginile coincid și este văzut un singur model. Cu aceste desene identice, modelul este văzut plat. Pentru a obține efectul de adâncime, o parte a unui desen este înlăturată și golul este umplut cu elemente dintr-un model întâmplător. Când cele două desene fuzionează, când partea care a fost înlăturată fuzionează cu partea corespunzătoare care nu a fost înlăturată, este văzut din nou un singur model, dar la o adâncime diferită de cea a părților marginale ale desenelor înconjurătoare. Când figura este privită printr-un stereoscop, zona centrală apare ca retrăgându-se în spatele restului figurii. Julesz a folosit computerul pentru generarea acestor figuri care au devenit foarte utile în studiile experimentale asupra percepției.

Papert (1964) a folosit figurile Julesz pentru investigarea postefectului mișcării, iar alți autori au descris metode de generare a figurilor cu o complexitate controlată.

Computerul nu se limitează doar la producerea unor stimuli vizuali necesari experimentării. El poate fi folosit cu maximă eficiență și în realizarea unor experimente auditive. Putem folosi un difuzor ca output al unui computer, în acest fel fiind posibilă producerea unor stimuli auditivi în secvențe complexe, cu o măsurare exactă a timpului și cu intensități riguros controlate. Stimulii complecși pot fi obținuți prin folosirea unor generatoare de tonalități sau direct prin computer prin programare și utilizarea unei plăci de sunet (*sound blaster*).

Paralel cu cercetarea experimentală în domeniul percepției, au apărut și preocupări de simulare computerizată a recunoașterii patternului perceptiv. În locul experimentelor din domeniul percepției care încearcă să lămurească cum apare imaginea perceptivă pentru subiecții umani, se utilizează computerul pentru a simula percepția. Cele două direcții de investigare presupun două moduri de abordare diferite. Experimentele cu subiecți umani se realizează atunci când experimentatorul consideră că poate avea acces la un anumit fenomen pe cale experimentală și fenomenul studiat are o importanță teoretică. Apoi el studiază fenomenul pentru a găsi legile pe care le urmează și pentru a-l putea plasa într-un cadru teoretic cât mai precis.

În cazul stimulării percepției, cercetătorul caută să orienteze fenomenul în direcția unei cercetări funcționale. Astfel, el pornește de la computerele pe care le are la dispoziție și încearcă să definească o funcție comportamentală care este în concordanță cu capacitatea computerelor. Ulterior, vor fi proiectate programele care vor permite efectiv computerelor să realizeze această funcție. Această formă de cercetare nu ne permite să aflăm nimic despre fenomenul de percepție, constatările fiind indirecte. În acest fel, ideile se clarifică și oferă posibilitatea înțelegerii tipurilor de mecanisme care realizează aceste funcții. Cea mai importantă problemă funcțională care s-a ivit din acest punct de vedere este recunoașterea de pattern. În cele mai multe situații avem o masă de date, de informații și, ascunse în această masă, patternurile relevante pentru o sarcină în curs de desfășurare. Practic, se pune problema intrărilor și a procesărilor acestor intrări. Înainte de a demara recunoașterea, este necesar să introducem o reprezentare a patternului în mașina de recunoaștere. Aceasta se realizează prin folosirea unor fotocelule care servesc ca „ochi” sau a unui dispozitiv de scanare al unei camere video.

3.8. Modelarea computerizată a comportamentului

Abordarea acestei probleme impune din punct de vedere teoretic distincția dintre modelele funcționale și cele structurale în explicarea comportamentului uman.

Un model funcțional este asemănător „cutiei negre” din electricitate, unde ceva intră și ceva iese, dar ceea ce este în interior nu poate fi cunoscut. Modelul structural evidențiază conținutul cutiei. O curbă care descrie trecerea curentului printr-o diodă semiconductoră în funcție de tensiunea aplicată la capătul terminalelor sale este un model funcțional al acestui dispozitiv. Un model structural al dispozitivului ar lămuri forma caracteristică a curbei în termenii care descriu transportul purtătorilor de sarcină prin semiconductori, geometria contactelor care se realizează. Limitele modelelor funcționale pot fi evidențiate din patru puncte de vedere :

1. Sistemul nervos nu este numai un pupitru de comandă care intermediază între stimuli și răspunsuri ; el este cel care organizează informația. Pentru susținerea acestei afirmații menționăm fenomenul de atenție selectivă, care presupune faptul că organismul își alege singur stimulul, selectând din mulțimea de stimuli care-l solicită la un moment dat. De asemenea, stimulii nu sunt tratați izolat, ci ca patternuri, ca modele, iar organismul reacționează la relațiile dintre stimuli mai bine decât la stimulii înșiși. Sistemul nervos trebuie văzut ca un sistem de procreare a informației, mai degrabă decât ca un sistem de concatenare între stimuli și răspuns.
2. Funcționaliștii consideră că istoria personală a unui sistem poate fi ignorată. Dar individul acumulează și folosește efectele experienței anterioare prin mijloace și căi foarte complicate. Informația din experiența anterioară, care este stocată, are un rol important în guvernarea și schimbarea comportamentului. Înțelegerea fenomenului psihic presupune o raportare la reacțiile anterioare, la istoria personală a fiecărui individ. De aceea, trebuie să vorbim de un sistem de referință biologic, psihologic, social și al experienței anterioare.
3. Activitatea sistemului nervos este parțial predeterminată înainte ca individul să vină în contact cu mediul înconjurător, fapt demonstrat de fenomenul de imprinting studiat de etologiști. Aspectele predeterminate, înscrise genetic, pot produce tipuri particulare de învățare în situații particulare. Este vorba de anumite potențialități cu care individul este înzestrat și care, evident, își pun amprenta asupra comportamentului în relația individului cu mediul.
4. Organismul își poate construi sau poate genera comportamentul ca pe un proces bine organizat. Această producere organizată a comportamentelor este mai preferabilă simplelor emiteri de răspunsuri din moment în moment. Fiecare răspuns poate fi un semnal (intern sau extern), stimul sau configurație de stimuli care precedă imediat fiecare moment. Acest punct de vedere a fost dezvoltat încă din 1960 de Miller, Galanter și Pribram, care au introdus în psihologie conceptul de „planuri”. *„Un plan este orice proces ierarhic din organism care poate controla în ce ordine se realizează o secvență de operații.”* Ei consideră că un plan este pentru organism exact ceea ce este un program pentru computer.

În concluzie, cele patru considerații ne fac să privim sistemul psihic uman ca un sistem organizat de procesare a informației, guvernat de programe, capabil de a stoca și de a reface informația, capabil de a acționa pe baza acestor programe și a informațiilor stocate în mod constructiv și relativ autonom.

Cercetarea psihologică folosind modelele computer poate porni de la teorie, de la observarea comportamentelor individului sau de la programe computer deja realizate.

În primul caz, cercetarea pornește de la o teorie, din care poate fi dedus un model particular, iar comportamentul dedus din teorie este transformat în program computer, fiind în final comparat cu comportamentul modelului care a fost studiat.

A doua alternativă ar fi ca cercetătorul să pornească de la observarea comportamentului și să creeze un model care produce același fel de comportament ca și comportamentul observat. Apoi se raportează comportamentul observat și modelul realizat la o teorie mai generală care să le acopere pe amândouă.

Există și o a treia posibilitate, în care cercetătorul pornește de la programe computer care au fost dinainte create în scopuri practice și care au fost deja utilizate (în special pentru rezolvarea problemelor de diferite tipuri). Acest aspect al cercetării este cunoscut ca „inteligență artificială” și cuprinde atât echipamente hardware, cât și produse software.

a) Programe computer derivate din teorii deja existente

Luând în considerare numărul mare de alternative posibile ale teoriilor personalității, se pune problema evaluării acestora. Dincolo de valoarea descriptivă și predictivă, se caută criteriile care pot fi utilizate pentru evaluare. (Aceste criterii au fost prezentate pe larg în capitolul I.)

Pentru modelarea computerizată a comportamentului pornind de la teorie, trebuie să ne asigurăm dacă conceptele teoretice sunt precis formulate, iar teoria trebuie testată pentru consistență și completitudine. Trebuie verificat dacă implicațiile teoriei corespund așteptărilor teoreticianului și dacă sunt în concordanță cu informația deja existentă. Dacă aceste condiții nu sunt îndeplinite, teoria trebuie să fie reformulată. Dacă respectivele concordanțe există, pot fi derivate noi predicții pentru cercetarea experimentală, deci modelul poate fi folosit pentru generarea de noi ipoteze. Un exemplu edificator al acestui tip de model este programul scris de K.M. Colby (1963), bazat pe teoria lui S. Freud, care simulează câteva caracteristici ale comportamentului nevrotic. Modelul are încorporat în el seturi de „credințe”. Aceste „credințe” sunt afirmații, dintre care unele intră în conflict cu altele, iar altele nu sunt conflictuale. De exemplu: „Trebuie să-mi iubesc mama”, „Se cuvine să iubesc oamenii”, „O urăsc pe mama”.

Computerul compară „credințele” și încearcă să învingă conflictele ce apar între ele. Acest lucru este realizat cu ajutorul unor mecanisme care modifică sau deformează „credințele” și care sunt analoge cu mecanismele de apărare freudiene. Computerul are la dispoziție opt tipuri de asemenea mecanisme. De fiecare dată când nu se realizează reducerea unui conflict, un număr care reprezintă „nivelul de anxietate” crește, iar când acest nivel depășește un prag superior, computerul trece la un nou set de „credințe”. Dacă se reușește reducerea conflictului, numărul care reprezintă „nivelul de anxietate” scade și computerul afișează noua versiune deformată a „credinței” care a fost schimbată.

Se observă că acest program necesită punerea unor concepte ale lui Freud într-o formă mult mai precisă decât formele întâlnite în mod obișnuit în literatura psihanalitică. Utilizarea acestui model a determinat ulterior extragerea implicațiilor sale pentru interviuarea psihanalitică.

b) Modelarea comportamentului prin programe computer derivate din observații

Observarea comportamentului poate genera deducții teoretice, numite teorii de nivel scăzut, care apoi, transformate într-un program computer, exprimă teoria respectivă. Modelele din această categorie diferă de cele anterioare prin faptul că procesul de cercetare care stă la baza programului pornește de la observarea comportamentului, observație care poate genera o teorie.

Cel mai cunoscut exemplu este modelul realizat de Newell, Shaw și Simon, „General Problem Solver” (G.P.S.). Ideea acestei cercetări a fost sugerată de inteligența artificială pentru scopuri practice și o mai bună înțelegere a modului de rezolvare a problemelor. Programul a fost dezvoltat pe baza observațiilor comportamentelor subiecților umani și a raportărilor verbale din timpul încercărilor acestora de a rezolva probleme de tipul celor pe care programul era destinat să le trateze. Pentru aceste probleme este disponibil un număr finit de *operatori* (reguli de logică), clar definiți, care pot fi aplicați în situații distincte sau *expresii* (în logica simbolică „*objects*”) aplicabile datelor problemei pentru a o transforma și a găsi căile specifice de rezolvare. O problemă este rezolvată prin aplicarea operatorilor adecvați într-o secvență adecvată. De exemplu, dacă se dă o expresie în logica simbolică, trebuie să se obțină o expresie secundară precizată. Operatorii folosiți sunt regulile logicii simbolice, care precizează echivalențele dintre expresii. Când expresiile sunt echivalente, se poate înlocui una cu cealaltă. În acest caz expresia A și (B sau C) este echivalentă cu și poate fi înlocuită sau poate înlocui pe (A și B) sau (A și C).

G.P.S. are acces la aceste reguli (operatori) și la o tabelă care precizează regulile care conduc la anumite categorii de transformări. În exemplul de mai sus, trei categorii de transformări sunt invocate: schimbarea numărului de termeni, schimbarea relațiilor logice „și”, „sau”, schimbarea grupării termenilor. Folosind aceste informații programul pornește de la prima expresie, aplică un operator asupra ei (sau asupra unei părți a ei) pentru a obține o nouă expresie. Apoi se aplică un operator asupra noii expresii obținute și așa mai departe, până când se ajunge la expresia finală. În cel mai simplu caz este necesar doar un singur pas, în cazuri mai complicate sunt necesari mai mulți pași. Practic, pentru a reuși, G.P.S. trebuie să aplice operatori potriviți într-o ordine adecvată. Dar pot exista căi diferite care să conducă la o soluție corectă. Pentru a realiza acest lucru s-a recurs la o *ierarhie de obiective*, iar *sub-obiectivele* sunt generate de obiectivele de nivel superior și este necesară realizarea lor înaintea celor de nivel superior. La nivelul cel mai înalt se află obiectivul de transformare a primei expresii sau a expresiei la care computerul a ajuns, în expresia finală cerută. Pentru a se realiza acest lucru este necesar să se obțină o altă expresie intermediară, care va fi mult mai asemănătoare cu cea finală decât expresia analizată. Această reducere a diferenței reprezintă un sub-obiectiv. Când acest lucru s-a realizat, apare un nou obiectiv de reducere a diferenței rămase. Dar pot exista și obiective de nivel mai redus. În cazul în care un operator nu poate fi aplicat

expresiei particulare, luate în analiză, obiectivul este realizarea transformării expresiei date într-una din expresiile asupra căreia operatorul poate fi aplicat. Această transformare a unei expresii, pentru a face posibilă aplicarea unui operator, este un sub-sub-obiectiv. Trebuie subliniat că acest sub-sub-obiectiv este identic ca formă cu obiectivul general de transformare a unei expresii în alta și apare situația interesantă când un sub-sub-obiectiv poate da naștere la rândul său unei ierarhii suplimentare de obiective.

G.P.S. pornește de la listarea diferențelor dintre prima expresie și expresia finală și apoi alege cea mai dificilă diferență, pentru a o reduce. Ordinea dificultăților diferențelor este descrisă în prealabil de programator. Noua expresie obținută, dacă a redus diferența, este testată pentru a se vedea dacă este mai asemănătoare cu expresia finală decât expresia de la care s-a pornit. Acest lucru este important deoarece prin reducerea diferenței pot fi generate alte noi diferențe. Dacă operațiunea are succes, deci dacă diferența a fost redusă fără să apară noi complicații, atunci se listează din nou diferențele rămase și se alege cea mai dificilă dintre ele pentru a fi redusă. O complicație suplimentară poate să apară atunci când, după aplicarea unui operator, expresia curentă se transformă, dar poate conduce la operații suplimentare pentru că a generat noi diferențe.

Se observă că G.P.S. ia continuu decizii despre calea ce trebuie urmată, punctele nodale de decizie fiind generate într-un mod ce poate fi comparat cu structura ramificațiilor unui arbore. Programul supraveghează continuu progresele și, dacă o cale se dovedește a fi fără succes, atunci se întoarce într-un punct anterior și alege o nouă cale. Autorii analizând protocoalele verbale și deciziile subiecților umani au folosit aceleași strategii în elaborarea programului. Acestea includ generarea de obiective intermediare, transformarea expresiilor în așa fel încât regulile adecvate să poată fi aplicate asupra lor, supravegherea progresului și întoarcerea la o etapă anterioară, dacă un șir de reflecții devine prea complicat sau prea diferit de reflecția principală.

c) Modelarea comportamentului pornind de la programe computer

În acest caz se pornește de la programe computer concepute inițial pentru a realiza un scop dat și care poate sugera mijloacele folosite de indivizi pentru a realiza același scop. Desigur, nu este vorba de programe computer care îndeplinesc sarcini convenționale (calcul de ecuații matematice, prelucrarea unor date de afaceri etc.) care au puține șanse în a ne ajuta să înțelegem gândirea umană. Noțiunea „intelligență artificială” se referă mai mult la încercarea de a face computerele „vii” în funcționarea lor, în sensul de a le da capacitatea de a se ocupa de tipuri de probleme pe care anterior doar omul le putea trata. În mare parte, aceste preocupări vizează dezvoltarea metodelor euristice care caută să furnizeze drumuri scurte spre soluție, dar care nu pot garanta că soluția poate fi găsită. În prezent nu este cunoscut nici un algoritm care să asigure succesul într-o partidă de șah, dar există multe metode euristice care pot crește șansa unui jucător în câștigarea unei partide. Un program pentru jocul de șah învață cum poate fi îmbunătățită performanța în timpul jocului. Computerul privește înainte evaluând toate pozițiile care ar putea fi atinse în câteva mutări și optează în funcție de aceste informații. Acest lucru este posibil prin memorarea tuturor pozițiilor de pe tabla de joc împreună cu calculele corespunzătoare. Cele mai frecvente poziții sunt reținute, iar cele rar întâlnite sunt eliminate. Când o poziție stocată este întâlnită atunci timpul câștigat de computer este folosit pentru analiză, pentru a privi înainte. În același timp, analizând pozițiile viitoare,

dacă o poziție prevăzută corespunde cu una despre care are informații în memorie, atunci capacitatea sa de prospectare este extinsă din acel punct.

În concluzie, modelarea computerizată a comportamentului presupune o dezvoltare a cercetărilor psihologice fundamentale, studii de laborator în care variabilele pot fi bine controlate cu un procent cât mai mic de eroare. Principalul reproș pe care informaticienii îl aduc psihologilor este faptul că utilizează concepte „incredibil de naive”, cu un mare grad de imprecizie, de cele mai multe ori imposibil de a fi operaționalizate. În același timp, se contestă faptul că un computer nu poate face decât ceea ce s-a stabilit prin program și deci nu se poate învăța nimic nou de la el. Această afirmație este adevărată doar prin premisele sale. Concluzia nu poate dovedi mai mult decât o dovedește faptul că, dacă știm axiomele și regulile aritmeticii, nu putem învăța nimic nou despre aritmetică. Important este să decidem dacă comportamentul modelat prin computer este asemănător comportamentului ce a fost modelat, aspect care impune validarea mecanismelor de bază ale comportamentului modelat.

3.9. Utilizarea computerului în psihologia clinică

Folosirea computerului în domeniul psihologiei clinice, pentru cunoașterea, diagnosticarea și intervenția psihoterapeutică, a fost și este încă foarte controversată. Principalul argument este legat de faptul că ordinatorul nu poate înlocui terapeutul, în relația pacient – terapeut introducându-se un element artificial. Cu toate acestea, utilizarea computerului în psihologia clinică s-a dovedit a fi utilă, acesta fiind de un real folos deoarece se pot stoca foarte multe informații legate de cunoașterea pacienților, precum și a posibilităților de intervenție, informații care cumulează o experiență bogată în domeniu. Utilizarea computerului în acest domeniu nu și-a propus să înlocuiască terapeutul, ci doar să fie utilizat ca mijloc, ca instrument care să faciliteze investigația și intervenția terapeutică.

Direcțiile de utilizare sunt diverse și s-au perfecționat continuu, contribuind prin aceasta la eliminarea unor neajunsuri cu care specialiștii se confruntă.

a) Utilizarea computerului în sortarea informațiilor clinice.

Sortarea și înregistrarea informațiilor clinice nu este realizată într-o formă standardizată în instituțiile specializate; această sortare vizează un scop particular, tratamentul unui anumit pacient. Sărăcia standardizării înregistrărilor medicale este adesea ilizibilă, incompletă și dificultatea de acces provine din inexistența unei baze adecvate pentru sistematizarea documentației esențiale. Înregistrările realizate au un anumit sens într-o instituție față de alta, au forme diferite și din această cauză comparațiile dintre înregistrări sunt foarte dificile, iar în unele cazuri chiar imposibil de realizat. Din acest motiv, utilizarea computerului în sortarea datelor înregistrate folosindu-se un format standardizat a devenit o necesitate. Această standardizare oferă posibilitatea unor comparații de date și a unor cercetări generale utilizându-se informația sortată din diferite instituții. Eiduson, Brooks și Motto (1966) au realizat formalizarea informațiilor obținute de la pacienți, o sortare adecvată a acestor informații clinice, în așa fel încât înregistrările să poată fi

utilizate și de alți terapeuți. Fișierele puteau fi completate cu noi înregistrări, după aceeași formă, dezvoltându-se în acest fel baza de informații.

În psihoterapie, colectarea, organizarea și evaluarea datelor se realizează tot mai frecvent cu ajutorul computerului. Pași importanți în această direcție au făcut cercetători ca Ciarlo, Edwards, Kiersuk, Newman, Brown (1981), Waskow și Parloff (1975), Weissman (1975) în SUA și McCullough, Longabough, Jenik-Reney (1984) în Olanda. Cercetarea a demonstrat utilitatea computerului pentru cunoașterea problemelor pacientului (Matarazzo, J.D., 1986, p. 18) și, de asemenea, oportunitatea intervențiilor computerului pentru majoritatea problemelor de sănătate mintală ale pacienților (Waskov, I.E., Parloff, W.B., 1975, p. 42).

Heldlung, Vieweg *et al.* (1981, p. 8) notează: „*Sistematizarea computerizată a bazei de date a pacientului facilitează sofisticata cercetare clinică multivariată și dezvoltă aplicațiile computerului, determină specificul diagnosticului mintal și deciziile tratamentului*”.

Sistemul M.P.R.S. (Major Problem Rating System), revizuit în 1981 (McCullough, L., Farrell, D.A., Longabaugh, R., 1986, p. 209), reprezintă o sinteză a problemelor în acest domeniu. Acest sistem este un bun exemplu pentru ceea ce constituie o relatare proprie-idiografică, ce poate fi aproape standardizată, și reunificarea datelor pentru cercetarea nomotetică.

O altă dezvoltare majoră a sistemelor informatice în acest domeniu a fost realizată la Institut of Living, în Hartford, Connecticut, Multistate Information System (M.I.S.), Ravenswood Community Mental Health Information System în Illinois și Computerized Assessment System for Psychotherapy Evaluation and Research (CASPER) la New York (McCullough, L., Farrell, D.A., Longabaugh, R., 1986, pp. 207-214). Aceste sisteme au facilitat colectarea de rutină a datelor pentru cercetare și documentare, prezentând mai multe avantaje:

- a) ele includ conținutul relevant al unui larg spectru din populația pacienților și orientările specialiștilor;
- b) includ generalizări și individualizarea măsurilor;
- c) implică colecția de date ca efect al terapiei peste toată durata de tratament;
- d) includ măsuri de perspectivă pentru pacient, terapeut și alte surse colaterale;
- e) oferă standarde psihometrice riguroase;
- f) oferă posibilități relativ simple de operare.

Sistemul CASPER prezintă în plus câteva avantaje pentru precizarea strategiilor de diagnostic și tratament:

- Sunt utilizate toate ramificațiile posibile, pe care computerul le poate face, pentru stabilirea diagnosticului individual;
- Se realizează o colecție de date în termenul efectului terapiei, generalizând și individualizând măsurile de întreprins în timpul tratamentului;
- Toate problemele majore sunt încorporate într-o formă standardizată;
- Colecția formei de date este o perspectivă pentru toți pacienții și terapeuți.

Principală limită a acestor sisteme este aceea că sunt în primul rând descriptive, și nu explicativ-teoretice. Viitorul muncii empirice constă în a clarifica natura și evaluarea acestor itemi. Oricum, o apropiere descriptivă, bine ancorată în contextul validității, apare ca o apropiere de puncte de vedere a celor mai multe teorii comprehensive și

apelează la aprecierile și orientările terapeuților. Ele posedă un potențial de colecții de rutină și o sumă de date din aplicațiile practice. Aceste date constituie rareori o bază adecvată pentru validitatea internă.

Se mai poate reproșa faptul că între autoraportările problemelor relatate și înțelesul codurilor de tratament nu este o listă în care să existe o corespondență între coduri și comportamentul terapeutic actual. Aceste date reflectă impresiile observatorilor participanți și, de aceea, utilitatea măsurilor globale trebuie verificată empiric. Deși autoraportările terapeuților și pacienților constituie raționamente foarte tipice asupra efectului, ambele perspective au o mare subiectivitate. Idealul este o sursă de date colaterale semnificativă sau evaluarea de către un evaluator independent.

b) Utilizarea computerului în colectarea de date clinice

Aplicarea computerizării a testelor psihologice a reprezentat una dintre primele preocupări în acest domeniu. S-au computerizat probe creion – hârtie, dar și probe individuale care sunt mari consumatoare de timp. Elwood (1969) a realizat un program de aplicare și interpretare computerizată a testului W.A.I.S. Această modalitate de examinare prezintă câteva avantaje :

- aplicarea testului într-o formă standardizată, cu respectarea strictă a instrucțiunilor și eliminarea interacțiunii subiect – examinator, care poate fi o variabilă independentă ce influențează rezultatele ;
- computerul nu modifică modul de prezentare a testului la diferiți subiecți ;
- cotearea rezultatelor, mai ales la itemii verbali, devine mult mai precisă când se realizează cu ajutorul computerului.

În domeniul realizării computerizate a interviului au existat foarte multe preocupări. Stillman (1969) descrie sistemul C.A.S.E. (Computer Assisted Special Enquirer), sistem care direcționează interviul psihiatric în funcție de răspunsurile primite de la pacient. Kleinmuntz (1969) lansează sistemul „ELIZA”, program care oferă posibilitatea interpretării replicilor în limbaj natural și de a genera răspunsuri foarte flexibile.

Aceste realizări dovedesc utilitatea folosirii computerului în planificarea intervențiilor psihologilor și psihiatrilor, în sortarea datelor necesare pentru a lua decizii care să asigure succesul, în administrarea și interpretarea testelor și a interviului, în precizarea diagnosticului clinic. Practica din ultimii 20 de ani a demonstrat capacitatea de a reglementa modalitățile de folosire a acestor instrumente. Totuși, până când cercetarea științifică nu va stabili validitatea acestor tehnici computerizate, este esențial ca ele să fie folosite numai ca instrumente de către specialiști, și nu ca o echivalență, o substituție a psihologului. Se impune inițierea unor cercetări aprofundate, iar specialiștii trebuie să fie conștienți de riscurile pe care le implică documentația computerizată de analiză psihologică clinică.

Se constată că, o dată cu progresele accelerate în perfecționarea computerelor, și posibilitățile psihologiei experimentale în utilizarea acestora devin tot mai numeroase. Timp de peste 25 de ani, noile capacități ale computerelor au transformat practica și cercetarea psihologică. Computerul continuă să producă transformări în diferite domenii ale cercetării, incluzând aspecte în care investigația era greu sau chiar imposibil de realizat. Această transformare a fost accelerată începând cu anii '80. Ea se datorează

performanțelor deosebite ale microprocesoarelor care au modificat punctul de vedere tradițional în psihologie și au produs o puternică reacție față de necesitatea de a învăța cât mai mult despre computere.

Totuși, acestea nu reprezintă garanții pentru obținerea unor rezultate spectaculoase. Este util ca psihologul să cunoască și să înțeleagă munca specialiștilor în computere, dar el trebuie să-și concentreze în mare parte atenția pe problemele psihologiei. Nu toate rezultatele experimentale vor putea fi generalizate în situații care nu sunt automate. În unele experimente se constată schimbarea de stil la răspunsurile subiecților, ocazionată de modificarea unui instrument de laborator. De asemenea, s-au observat răspunsuri agresive ale subiecților la diverse aparate, fapt care trebuie să sensibilizeze psihologii în legătură cu desingul acestora, astfel încât acestea să poată fi corect folosite.

În alte situații experimentale, subiecții dau impresia că se joacă. Aceste variabile situaționale sunt foarte importante și pot produce rezultate contrare în sarcini formal similare, prezentate într-o ocazie pe computer, iar în altă ocazie în alt mod. Psihologii trebuie să fie conștienți de efectele computerului asupra comportamentului subiecților în situații experimentale pentru a interveni în eliminarea aspectelor nedorite.

Discutând despre investigațiile psihologice dinaintea apariției computerelor, Miller (1967, p. 94) a scris: „Nu pot decât să mă gândesc la o declarație scurtă, dar foarte potrivită făcută de un atlet american celebru care a spus: «Am fost bogat și am fost sărac, dar credeți-mă: bogat este mai bine». Credeți-mă, computerele sunt mai bune”.

CAPITOLUL IV

ADAPTAREA COMPUTERIZATĂ A TESTELOR

4.1. Metoda testelor

4.1.1. Conduita ca relație

Faptul psihologic este o conduită care implică o schemă de relații pe care le studiază psihologul. Conduita este manifestarea unei persoane într-o situație dată.

Dacă notăm conduita cu **R** (fidele tradiției anglo-saxone, unde **R** reprezintă inițiala de la răspuns sau reacție), atunci aceasta depinde de personalitatea subiectului (**P**), care se confruntă cu o situație dată (**S**).

În acest fel, putem considera conduita în funcție de personalitate și situație :

$$R = f(P, S)$$

În evoluția psihologiei, această relație a cunoscut diferite forme, în funcție de paradigmele explicative la care au aderat cercetătorii. Watson (1913) a pus bazele paradigmei behavioriste, în centrul atenției fiind plasat studiul comportamentului exterior. Pentru acesta relația era de tipul $R = f(S)$, aspectele legate de personalitatea subiecților au fost neglijate, deoarece psihologul nu poate pătrunde în interiorul „cutiei negre”. Woodworth (1929) complică schema de relații sub forma $S \Rightarrow O \Rightarrow R$, scoțând în evidență rolul organismului, dar se limitează doar la evocarea determinanților biologici ai comportamentului.

Pentru a evita orice confuzie, trebuie menționat faptul că variabilele **S**, **R**, **P** pot fi studiate la diferite niveluri :

Conduita (R) reprezintă *actul subiectului* și are componente endocrine, neurovegetative, motorii, verbale. Psihologul se poate limita la studii fragmentare, luând în considerație doar o componentă, dar poate cerceta și relațiile dintre mai multe componente. Astfel, o conduită manifestată printr-un răspuns verbal poate fi analizată din punctul de vedere al structurii gramaticale, al naturii fonemelor, al semnificației sau al efectului produs pentru interlocutor.

Situația (S) poate fi de asemenea analizată la diferite niveluri. Stimulii fizici, care provin de la diferite surse, acționează de multe ori asupra subiecților, fără ca aceștia să conștientizeze. Lumina, temperatura, umiditatea, presiunea atmosferică, compoziția și gradul de ionizare a aerului influențează dispozițiile și activitățile oamenilor. Percepțiile nu sunt simple fotografii ale obiectelor, ele sunt construcții ale experienței, sunt influențate de modul în care

subiectul se raportează la situație, de atitudine a acestuia. Situația este deci relativă la subiect și este important modul în care subiectul vede situația, în funcție de personalitatea sa.

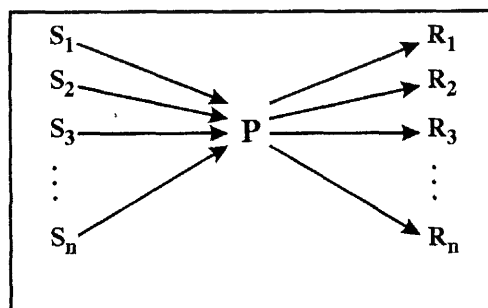
Din aceste considerente, relația nu este de tipul $R = f(S, P)$, ci $R = f(S \Leftrightarrow P)$, săgeata dublă indicând că există întotdeauna o interacțiune între S și P , care nu sunt simple variabile aditive. Această interacțiune poate fi cunoscută prin interpretarea răspunsurilor subiectului, care va dezvălui semnificația pe care acesta o dă situației.

Personalitatea (P) este o sinteză dinamică de aspecte morfologice și fiziologice, dar și conative, afective, volitive. Cercetătorul trebuie să țină seama de aceste aspecte și chiar să ia în considerație și alte variabile ca: vârsta, sexul, integritatea senzorială, temperamentul, educația primită, motivația etc. Personalitatea este în centrul relației, ea nu poate fi izolată din relație deoarece se manifestă ca *un nod de relații între situații și răspunsuri*.

4.1.2. Tipuri de relații $S - P - R$

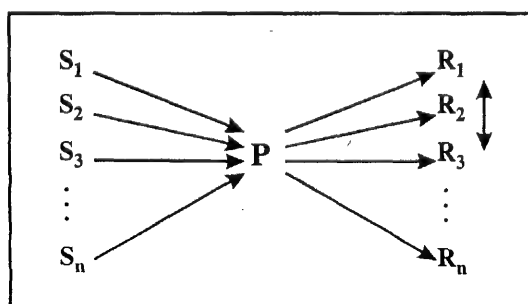
Există trei modalități clasice de abordare a acestor relații:

- a) *Relații funcționale*, utilizate pentru studiul funcțiilor psihice, unde aceeași persoană reacționează diferit la variabile cantitative și calitative ale situației.



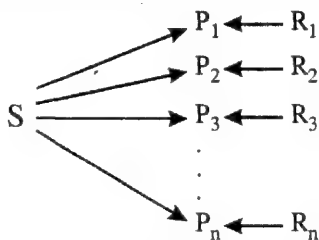
În această figură, $S_1, S_2, S_3, \dots, S_n$ reprezintă situații cărora le corespund diferite răspunsuri $R_1, R_2, R_3, \dots, R_n$. De exemplu, evoluția adaptării la întuneric (R) este în funcție de timp (S) sau volumul materialului memorat (R) este în funcție de numărul de repetiții, sau reacțiile defensive (R) sunt în funcție de gradele diferite ale frustrării (S).

- b) *Relații structurale*, folosite pentru studiul structurii psihice, unde se studiază relațiile dintre răspunsurile obținute de subiecți pornind de la situații diferite.



În acest caz, situațiilor diferite $S_1, S_2, S_3, \dots S_n$ le corespund răspunsuri diferite $R_1, R_2, R_3, \dots R_n$. Aici se pune problema de a stabili relațiile dintre răspunsurile $R_1, R_2, R_3, \dots R_n$, care sunt dependente de structura personalității. Aceste studii utilizează calcule de corelație și analiza factorială. Astfel se pot studia relațiile dintre reacțiile obținute în diferite situații care produc emoții sau relațiile dintre diferite niveluri de eficiență în sarcini diferite. Logica acestor studii se bazează pe faptul că dacă obținem corelații ridicate între răspunsurile subiecților la diferite situații, înseamnă că există un factor în structura personalității care justifică aceste corelații. În acest fel, Spearman a obținut un factor „g” de inteligență generală și mai mulți factori „s”, considerați factori, specifici, iar Thurstone mai mulți factori de grup, printre care factorul numeric „N”, factorul de fluiditate verbală „W”, factorul de comprehensiune verbală „V”, un factor perceptiv „P”, unul de raționament „R” (cu două forme: raționament inductiv I și deductiv D).

c) *Relații diferențiale*, folosite pentru studierea diferențelor dintre indivizi, unde luăm în considerație reacțiile unor persoane diferite la o singură situație standardizată.



Diferențele dintre $R_1, R_2, R_3, \dots R_n$ se obțin datorită diferențelor existente între $P_1, P_2, P_3, \dots P_n$. În acest fel putem studia diferențele dintre indivizi, dar putem compara și reacțiile unor grupuri diferite, în funcție de anumite caracteristici ca: vârsta, sexul, etnia, nivelul cultural etc. În cel de al doilea caz putem pune în evidență unele aspecte ale personalității comune, în diferite grade, tuturor subiecților care aparțin unui grup selectat pe baza unor criterii dinainte stabilite. De exemplu, putem studia variațiile eficienței subiecților în diferite domenii de activitate în funcție de experiența profesională a acestora, evoluția percepțiilor în funcție de vârstă și sex, asemănările și deosebirile de mimică emotivă la populații care aparțin unor culturi diferite.

Acest tip de relație este folosit atât în cazul experimentului, cât și în cazul testului psihologic, dar cele două aspecte nu sunt identice. În *situația experimentală*, $P_1, P_2, P_3, \dots P_n$ este aceeași persoană în stări diferite. Situațiile interne, subiective, pot fi diferite. De asemenea, dacă sunt ingerate anumite substanțe (stimulatoare, deprimante, droguri), reacțiile sunt determinate de acestea.

În cazul testului, $P_1, P_2, P_3, \dots P_n$ sunt persoane diferite. Din această cauză, nu mai avem aceeași certitudine în stabilirea relațiilor dintre fapte și nici atunci când interpretăm rezultatele, deoarece situația este interpretată diferit de fiecare persoană. În cadrul relațiilor SP, necunoscând perfect persoana, nu putem ști care din factorii care acționează asupra lui P_1 determină R_1 și care din factorii care acționează asupra lui P_2 determină R_2 . Dacă R_1 și R_2 pot fi răspunsuri aproape identice, P_1 și P_2 sunt subiecți foarte diferiți.

În concluzie, între experiment și test există o *deosebire de precizie*, testul fiind mai puțin precis decât experimentul. Totuși testul rămâne o formă de experiment, pentru că provocăm o reacție în condiții bine determinate și obținem reacții în aceste condiții.

Și în cazul experimentului, chiar dacă acesta se adresează aceluiași subiecți, starea acestora se poate modifica, subiecții își pot schimba atitudinea și pot interveni factori care ne scapă de sub control. Pentru a evita erorile, în cazul experimentului vom folosi grupe de subiecți, și în acest fel vom putea verifica dacă rezultatele sunt datorate stimulului și nu subiectivității subiecților. Condiția care se impune pentru precizie este ca subiecții să fie echivalenți.

4.1.3. Definirea testelor

Termenul a fost introdus în psihologie de James McKeen Cattell, psiholog american, elev al lui Wundt, care în 1890 denumește probele destinate cunoașterii deosebirilor dintre indivizi „teste”, denumire care s-a păstrat și astăzi (în engleză „test” înseamnă probă, încercare, experimentare).

Lee Cronbach, definește testul ca fiind un „*procedeu sistematizat de măsură a comportamentului unor persoane și de descriere a acestuia cu ajutorul unor scări numerice sau a unui sistem de categorii*” (scări nominale sau ordinale). Pe baza acestei definiții, testul cuprinde chestionarele, procedee pentru observarea comportamentului social, aparate pentru măsurarea și înregistrarea randamentului.

Pentru André Rey, „*testul este un mijloc de a diferenția indivizii în funcție de un etalon*”, iar Anne Anastasi (1976) consideră că „*un test psihologic este măsurarea standardizată și obiectivă a unei modalități de comportament*”.

Asociația internațională de psihotehnică și Henri Piéron (1963) definesc testul „*o probă determinată implicând o sarcină de executat, identică pentru toți subiecții examinați. Este o tehnică precisă pentru aprecierea succesului sau pentru notarea numerică a reușitei*”. Definiția scoate în evidență două aspecte importante: folosirea unei probe standardizate și a unei tehnici exacte de apreciere a rezultatelor.

P. Pichot observă că aceste definiții elimină o categorie importantă de „teste” și anume „testele” proiective. După el, „*testul psihologic este o situație standardizată servind drept stimul unui comportament. Acest comportament este evaluat și comparat statistic cu cel al altor indivizi plasați în aceeași situație, ceea ce permite clasarea subiectului fie cantitativ, fie tipologic*”. În legătură cu „testele proiective”, în literatura de specialitate se întâlnește termenul de „*tehnică proiectivă*”, deoarece aceste „teste” nu sunt suficient de standardizate, mai ales în privința aprecierii și interpretării rezultatelor. Acesta este motivul care justifică eliminarea acestora din categoria testelor și folosirea termenului de tehnică, tocmai pentru a evidenția specificul lor.

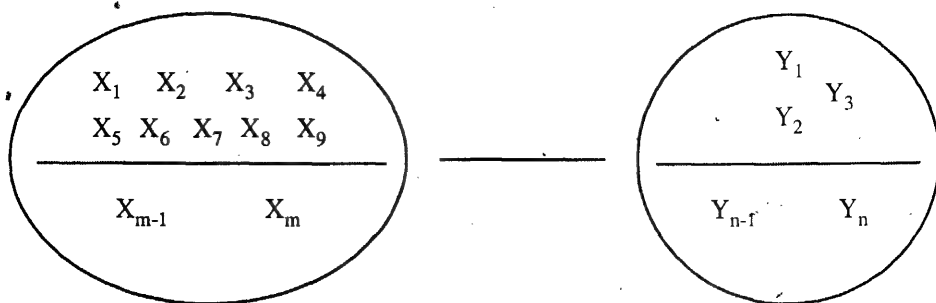
Ion Holban (1978) definește testul ca „*instrument al metodei experimentale, organizat sub forma unei probe standardizate din punctul de vedere al conținutului, al condițiilor de aplicare și al modalităților de apreciere a rezultatelor, instrument ce este folosit în stabilirea unei anumite variabile*”. Autorul face câteva observații importante referitoare la specificul acestor instrumente de cunoaștere. Testul impune existența unei relații directe și specializate între itemii testului și variabilele de investigat. Orice test are valoare numai în limitele diagnosticului variabilei pentru care a fost elaborat. Această relație nu este și inversă, adică pentru aceeași variabilă putem găsi un număr considerabil de teste, mai mult sau mai puțin apropiate ca structură. De exemplu, multe teste de inteligență au fost construite după principiile și modelul testului elaborat de Binet, cărora li s-au schimbat, după caz, diferite categorii de itemi.

Andrei Cosmovici (1996) definește testul ca fiind „o probă standardizată vizând determinarea cât mai exactă a gradului de dezvoltare a unei însușiri psihice sau fizice”. Observăm, și în acest caz, accentul care se pune în legătură cu standardizarea, dar și determinarea cu ajutorul testelor a performanțelor de care sunt capabile unele persoane datorită calităților fizice pe care le posedă.

În psihologie, termenul „test” are două sensuri :

- a) Este o probă standardizată din punctul de vedere al consemnului (explicarea sarcinilor de efectuat) și al modului de corectare, cotare și interpretare a rezultatelor, acestea fiind fixate dinainte pentru a evita eventualele variații care se pot datora persoanei care aplică, corectează și interpretează testul.
- b) Este o micro-situație, o simulare a unor caracteristici bine definite, în care vom plasa o persoană cu scopul de a studia modul în care aceasta procedează în raport cu situația. Micro-situația reprodusă trebuie să fie cât mai apropiată de situația reală din care a fost extrasă. Roger Mucchielli (1969) consideră că un simulator este „un dispozitiv care reproduce, după reguli și garanții bine precizate, un ansamblu de condiții reale ale existenței”. Alți autori, printre care Sorokin, Whyte (adversari ai metodei testelor), susțin că singura probă valabilă este realitatea muncii, dacă vrem să judecăm capacitățile unui subiect. Dar ei nu amintesc de faptul că această manieră de confruntare cu realitatea muncii este o problemă foarte dificilă, care presupune consumuri considerabile de timp și material, iar evaluarea rezultatelor cere observații de lungă durată. Acestea sunt motivele care justifică utilitatea folosirii unor micro-situații.

În acest fel, cu ajutorul testului se va extrage dintr-o situație concretă, reală un eșantion de condiții sau factori considerați semnificativi pentru un anumit tip de comportament, ignorând aspectele neesențiale.



SITUAȚIA CONCRETĂ

SITUAȚIA TEST

De exemplu, dacă vrem să cunoaștem capacitatea de abstractizare a unui subiect, atunci îi vom cere să rezolve o serie reprezentativă de sarcini de abstractizare, urmărind să extragem cât mai multe eșantioane de conduită reprezentative pentru operația de abstractizare. Răspunsurile subiectului vor avea valoare diagnostică dacă există o legătură reală între răspunsurile acestuia în situația experimentală (rezultatele la test) și conduita subiectului în situații concrete de viață. În cazul în care constatăm o strânsă legătură între performanța obținută în rezolvarea sarcinilor la test și capacitatea reală de abstractizare a subiectului, putem trage concluzia că testul are utilitate practică.

Constatăm că testul este o situație experimentală controlată, variabilele lui esențiale trebuie să fie dinainte cunoscute de examinator. Prin natura sa, testul tinde să reproducă, în condiții artificiale, condițiile unei situații reale. În acest fel, el devine o micro-situație tipică, simulată. Valoarea „simulatoare” a testului va depinde de analiza situației reale, de definirea variabilelor situației reale și a modului de interacțiune a acestor variabile. Aceasta implică cunoașterea structurii funcționale a situației și reproducerea sub forma unui test al conținutului psihologic al structurii funcționale a situației identificate. Testul nu trebuie să piardă din vedere nici o variabilă esențială a situației concrete. În acest caz, testul nu este nici analitic, nici sintetic, ci analog cu situația reală, în sensul că modelează conținutul psihologic al activității reale, dar nu și forma exterioară a acesteia.

În concluzie, deosebirile exterioare, de formă, între sarcina test și sarcina reală ascund mereu o identitate internă, de conținut sau de natură psihologică. Modalitatea de rezolvare a acestei probleme este fundamentală pentru valoarea constructivă și diagnostică a unui test (Roger Mucchielli, 1969).

Pentru a evita unele confuzii, este necesar să facem distincția dintre teste și chestionare. Reprezentanții Școlii germane definesc chestionarele ca fiind „teste subiective”. Această atitudine este justificată de faptul că precizia chestionarelor este mult mai mică, din cel puțin două motive. În primul rând, răspunsurile obținute cu ajutorul acestor instrumente sunt dezirabile, subiecții au tendința de a face o bună impresie, de a răspunde așa cum cred ei că este bine și nu așa cum sunt în realitate. În al doilea rând, bazându-se pe introspecție (care este de fapt o retrospecție), intervine uitarea, ceea ce face ca multe aspecte esențiale să fie neglijate.

Prin utilizarea testelor, aceste limite sunt înlăturate, acesta fiind un instrument mult mai precis. Distincția esențial-neesențial este mai tranșantă în cazul testelor și dispare posibilitatea de a măsura aparențele. Diferențierile dintre persoane, evidențiate cu ajutorul testelor, sunt esențiale dacă demonstrăm constanța acestora. Testul este un instrument valoros dacă predicția pe care o facem cu ajutorul lui este pertinentă, adică dacă se referă la comportamente care persistă la un individ.

4.1.4. Clasificarea testelor

Testele ca mijloace de psihodiagnostic s-au dezvoltat într-un ritm accelerat, utilizându-se în prezent în practica psihologică peste 10.000 de teste, astfel încât este dificilă realizarea unei clasificări care să surprindă cele mai sensibile diferențe pe baza criteriilor ce se iau în considerație pentru o clasificare generală. Există în literatura psihologică numeroase clasificări ale testelor :

După paradigma teoretică la care aderă : reprezentanții Școlii experimentaliste, care descompun personalitatea în părți componente, apelează la teste „sectoriale” folosind analiza factorială și metode metrice precise, în timp ce psihologii clinicieni încearcă să cuprindă ansamblul personalității cu ajutorul testelor holistice, folosind sau nu indicatori numerici.

După aspectul psihologic investigat : găsim teste intelectuale, care vizează cunoașterea proceselor cognitive (percepție, memorie, capacitate de analiză și sinteză etc.), teste de personalitate, care vizează aspectul afectiv-atitudinal.

Această clasificare grupează pe de o parte testele intelectuale, care sunt metrice, iar pe de altă parte testele de personalitate, care sunt analitice (chestionarele) sau holistice (testele proiective).

După modul de prezentare : testele pot fi orale, răspunsul subiectului se dă sub formă verbală, teste scrise (numite creion-hârtie), teste instrumentale, la care se utilizează un suport concret (material sau un aparat), teste informatizate, aplicate cu ajutorul computerului.

După modul de aplicare : teste individuale și teste de grup.

După timpul alocat pentru răspuns : teste cu timp liber și teste cu timp limitat.

După scopul urmărit (P. Pichot) : teste de eficiență, care măsoară o aptitudine sau o capacitate, și teste de personalitate, prin care se urmărește explorarea fondului psihologic intim, determinarea aspectelor motivaționale ale caracterului, accentul fiind pus pe interpretarea calitativă a datelor obținute.

O clasificare în detaliu a testelor psihologice este utilă și eficientă din punct de vedere practic. În acest fel, putem distinge următoarele categorii de teste :

- *teste de inteligență și dezvoltare mintală*, care măsoară aptitudinea cognitivă generală și nivelul atins în dezvoltarea caracteristicilor intelectuale ;
- *teste de aptitudini și capacități*, care au fost elaborate pentru măsurarea aptitudinilor de grup și specifice ;
- *teste de personalitate*, care măsoară însușiri de temperament și caracter, acestea fiind împărțite în două categorii :
 1. *teste obiective de personalitate*, care-și propun obținerea unor date cuantificabile, cât mai puțin influențate de interpretările subiective și evitarea tendinței de fațadă a subiecților în momentul elaborării răspunsului, deoarece aceștia nu conștientizează aspectele personalității vizate de test ;
 2. *tehnici proiective*, care valorizează mecanismul de proiecție în cunoașterea psihologică a persoanei, trecând peste vigilența conștiinței în încercarea de a studia inconștientul ;
- *teste de cunoștințe sau docimologice*, care măsoară nivelul cunoștințelor acumulate de subiecți și servesc ca modalitate de examinare și notare.

4.2. Scurt istoric al testelor adaptate computer

Administrarea computerizată a testelor a început încă din 1934, când profesorul Benjamin Wood, de la Universitatea din Columbia, împreună cu specialiști de la IBM, au dezvoltat un sistem computerizat de aplicare a testelor. Primul model a fost realizat de Reynold B. Johnson. Computerul număra punctele marcate cu ajutorul unui creion de grafit, alimentat electric, pentru determinarea pozițiilor răspunsurilor pe o foaie albă, iar rezultatul obținut era citit cu ajutorul unui ampermetru.

Realizarea acestui sistem a avut trei consecințe imediate :

1. reducerea costurilor prin scurtarea timpului de corectare a probelor și utilizarea unor foi de răspuns separate, ceea ce permitea reutilizarea caietului testului ;
2. a stimulat utilizarea pe scară largă a testelor, datorită ușurinței cu care se realiza corectarea și cotarea răspunsurilor ;
3. a încurajat utilizarea testelor cu alegere multiplă.

În 1947, Jane Loevinger a formulat conceptul de omogenitate a testului, care va avea un efect important pentru testările viitoare. Aceasta consideră că un test trebuie gândit ca

o colecție de itemi, în care toți să măsoare aceeași trăsătură generală, abilitate sau funcție. Ideea conduce la o varietate de metode de selecție a itemilor care măsoară același aspect. Aceasta devine o teză fundamentală pentru teoria răspunsurilor la itemi. Propunerea ei de omogenitate a fost o reacție la dificultățile epistemologice apărute în urma analizelor factoriale, care arătau că există o multitudine de aptitudini care explică corectitudinea răspunsurilor la multe dintre testele existente. Analizele factoriale realizate de Thurstone au evidențiat existența „abilităților mintale primare”, iar cele ale lui Guilford – existența „factorilor mintali moleculari”.

În 1951, John Flanagan a propus o formalizare a procedurilor existente pentru construcția testelor. El sugerează utilizarea relațiilor dintre itemi pentru construirea unor noi teste. Aceasta implică mai întâi stabilirea unei liste de comportamente care urmează a fi testate. Apoi se făceau descrieri detaliate ale comportamentelor în vederea elaborării itemilor. Această abordare sistematică a înlocuit procedurile anterioare care erau mai informale.

În 1968, Lord și Novik, în *Statistical Theories of Mental Test Scores*, aduc o contribuție importantă la teoria tradițională a testelor, aceasta remarcându-se prin câteva aspecte importante. Se face un rezumat al tuturor lucrărilor importante apărute în teoria testelor până în acel moment. Autorii construiesc o structură matematică formală pentru a susține diferite aspecte ale teoriei tradiționale a testelor (teoria scorului adevărat). Postulatele și axiomele teoriei scorului adevărat au fost explicitate, evidențiindu-se punctele tari și cele slabe ale teoriei existente și au pus la punct un sistem statistic ce poate fi folosit pentru remediile viitoare.

Ulterior, pornind de la contribuția lui Birnbaum, care a pus bazele teoriei moderne a răspunsurilor la itemi (Item Response Theory), de la teoria tradițională a scorului adevărat (la fel ca și omogenitatea lui Loevinger), dar și de la modelele trăsăturilor latente (Rasch, 1960), s-au realizat fundamentări statistice pentru o teorie a testului care consideră itemul ca unitate fundamentală, mai curând decât testul în ansamblu. Această teorie permite plasarea subiecților pe un continuum latent în care itemii sunt așezați de la simplu la complex. Aceasta înseamnă că nu trebuie să prezentăm toți itemii fiecărui subiect, ci doar itemi suficienți care să ne permită să situăm un subiect pe acest continuum latent. Posibilitatea de ierarhizare a subiecților pe același continuum, chiar dacă nu s-au prezentat toți itemii, permite realizarea unor teste care sunt individuale pentru fiecare subiect.

4.3. Adaptarea computerizată a testelor

Testarea psihologică, individuală sau în grup, a reprezentat un câmp de controverse printre psihologi. Testarea individuală presupune înțelegerea sarcinii de lucru și evitarea unor alegeri nepotrivite de itemi. Testarea în grup are avantajul uniformizării situației pentru toți cei examinați și reducerea costului testării. Din această cauză, alegerea a fost făcută în favoarea testării în grup. O problemă critică a testării în grup este presupunerea că există mai multe grade ale abilității care trebuie testate. Pentru a măsura, testul trebuie să conțină itemi a căror dificultate să se potrivească cu rangul abilității. Astfel, vor fi itemi ușori pentru o capacitate mai mică, iar alții mai dificili pentru o competență mai mare. Dacă un test nu are itemi dificili, nu putem diferenția subiecții capabili, care vor

da răspunsuri bune la toți itemii. Dacă nu sunt itemi ușori, nu vom putea diferenția subiecții mai puțin capabili, care vor răspunde greșit la toți itemii. În consecință, testul trebuie să dispună de o paletă largă de grade de dificultate a itemilor, care să corespundă gradelor diferite de competență din populația testată. Exactitatea cu care un test măsoară un nivel particular de competență este proporțională cu numărul de itemi a căror dificultate se potrivește acestui nivel. Cele mai multe abilități se situează în mijlocul continuumului. Un test de grup este considerat potrivit dacă are mai mulți itemi pentru dificultate medie și câțiva itemi pentru extreme. Efectul acestei structuri a testului, în varianta clasică, este acela că subiecții capabili se confruntă cu dificultăți medii și ușoare, ceea ce nu ne dă informații suficiente despre abilitățile lor. În același timp, apar și variabile exterioare procesului de măsurare, de exemplu erorile datorate plictisului. Pentru subiecții mai puțin capabili, itemii ușori dau informații reale despre abilitățile lor, în timp ce itemii dificili oferă puține informații examinatorului. De asemenea, ei pot cauza confuzie, precum și frustrarea subiectului sau posibilitatea de a ghici răspunsul corect.

Caracteristica fundamentală a adaptării testelor este modelarea automată a ceea ce face un examinator. Dacă un examinator pune o întrebare prea dificilă pentru examinat, următoarea întrebare trebuie să fie mai ușoară. *Într-un test computerizat, se vor alege mai întâi itemi cu grad mediu de dificultate și, în funcție de rezolvarea corectă sau incorectă vor fi aleși itemi mai dificili sau mai puțin dificili.* În acest fel, putem stabili capacitatea subiectului la un nivel determinat de precizie.

Încercările de adaptare computerizată a testelor au fost costisitoare și limitate. Recunoașterea beneficiilor potențiale ale testelor computerizate și susținerea eforturilor de cercetare teoretică au determinat construirea unor mașini psihometrice folosind computere de mare putere. În anii '80, s-au dezvoltat programe în acest sens, îmbunătățindu-se testele computerizate.

Această direcție de cercetare a contribuit la îmbunătățirea procesului de măsurare în sensul creșterii eficienței testelor. Principalele avantaje ale adaptării computerizate a testelor, după Green (1983), sunt:

1. Numărul de itemi care alcătuiesc un test adaptat în variantă computerizată este foarte mare, fapt care nu favorizează obținerea unor scoruri ridicate datorită învățării.
2. Subiecții pot lucra în ritmul lor propriu, iar viteza răspunsurilor poate fi utilizată ca informație suplimentară în evaluarea competenței.
3. Fiecare subiect este stimulat pentru testare, evitându-se în acest fel descurajarea și blocajele. Mulți itemi sunt centrați pe un nivel specific de dificultate pentru fiecare subiect examinat.
4. Sunt eliminate dezavantajele utilizării foilor de răspuns. Scorurile totale nu mai sunt compromise prin ambiguitatea corecturilor făcute de subiect sau marcarea greșită a răspunsurilor în cazul itemilor cu răspuns la alegere.
5. Testul poate fi cotelat imediat, în acest fel dându-se un feedback rapid subiectului. Acest aspect este important pentru folosirea testului în psihodiagnostic.
6. Utilizarea computerului permite realizarea pretestării itemilor.
7. Itemii greșiți pot fi scoși rapid în evidență, iar subiecții examinați pot să pună întrebări în legătură cu erorile comise.
8. Se poate apela la o mare varietate de întrebări în construcția testului. Folosind variante computerizate, nu mai este nevoie să folosim foi de răspuns cu variante multiple, pentru că răspunsul corect, de exemplu la problemele aritmetice, poate fi

tastat direct. Cu ajutorul computerului poate fi testată memoria, capacitatea de înțelegere orală a unei limbi vorbite. Pot fi folosite „discuri” video pentru a înlocui explicații în cadrul situațiilor de examinare a diferitor categorii profesionale.

Consecințele adaptării computerizate a testelor sunt diverse și vizează aspecte diferite.

Conform teoriilor psihometrice moderne, subiecților diferiți li se aplică forme diferite ale testului. Unui subiect foarte competent i se vor aplica un număr de itemi comuni cu cei prezentați unui subiect considerat mai puțin competent. Acest lucru nu se întâmplă atunci când se foloseau testele tradiționale. În testele computerizate nu mai este valabilă stabilirea numărului corect de itemi rezolvați (folosită în testele tradiționale), pentru că subiecții examinați primesc jumătate din itemi. Cei capabili primesc subsetul itemilor mai dificili, iar cei mai puțin capabili – subsetul itemilor mai ușori. Reunirea testelor diferite este un tip particular al teoriei psihometrice, denumită teoria răspunsului la item (Wainer, 1983).

Teoria răspunsului la item oferă o caracterizare matematică a ceea ce se întâmplă atunci când un subiect întâlnește un item. Fiecare individ este caracterizat de parametrul competenței (notat cu θ), iar fiecare item este caracterizat de un ansamblu de parametri, unul dintre aceștia fiind dificultatea itemului (notat cu b). Modelul teoriei răspunsului la item compară capacitatea persoanei cu dificultatea itemului și prezice probabilitatea ca unei persoane să i se prezinte un item ales corect. Dacă persoana este mult mai competentă comparativ cu dificultatea itemului, atunci probabilitatea va fi lărgită. Dacă itemul este prea dificil pentru competența persoanei, atunci probabilitatea va fi diminuată. S-a constatat că cel mai bine este atunci când probabilitatea așteptată este apropiată de 0.5. Algoritmii de alegere a itemului încercă să selecteze itemii care produc cea mai mare cantitate de informații, în același timp satisfăcând aspectele de conținut necesare unui test bun. Capacitatea subiectului este calculată cu ajutorul dificultății itemilor care-i sunt prezentați.

Pentru a nu compromite validitatea testului, în cazul administrării testelor creion-hârtie, trebuie să fie satisfăcute anumite standarde (mobilier, luminozitate, temperatură). Și în cazul testelor computerizate trebuie asigurate anumite condiții de aplicare, legate de strălucirea ecranului, rezoluție și grafică bună, modul de prezentare a itemilor etc.

Dacă itemii unui test nu sunt bine construiți, nici un artificiu statistic sau design electronic nu va fi folositor. Testele computerizate formulează cereri mai rigide cu privire la componentele itemilor, în comparație cu testele creion-hârtie. Deoarece testele computerizate tind să fie mai scurte (durează jumătate din timpul de aplicare a testelor tradiționale cu aceeași precizie a măsurării), fiecare item este mai critic. Dacă un item este „invalidat”, impactul lui asupra estimării competenței subiectului examinat este dublu. Deoarece subiecților nu li se prezintă același set de itemi, un item care nu este bine ales poate afecta diferit subiecții – în acest fel, validitatea testului poate fi compromisă. De aceea, este necesar să ne asigurăm că itemii testului computerizat sunt fără defecte.

Strategiile de testare și de alegere a itemilor ridică unele probleme importante în care întrebările-cheie sunt :

1. Cum alegem un item pentru a începe un test ?
2. Cum alegem următorul item, după ce am văzut răspunsul subiectului la itemul curent ?
3. De unde știm când să ne oprim ?

Informația oferită de test este invers proporțională cu eroarea de estimare. Dacă avem o limită largă a erorii în estimarea abilității unui subiect examinat, obținem puține

informații despre persoana respectivă în ceea ce privește nivelul abilității. Noțiunea de algoritm de alegere a itemului presupune, pentru fiecare etapă a testului, alegerea celui care produce cel mai mare câștig pe baza informației pe care o avem. Trebuie pur și simplu să presupunem că există o distribuție a abilității în cadrul unei populații examinate și itemi optimi pentru examinare. De asemenea, se sugerează oprirea derulării itemilor în momentul în care abilitatea subiectului examinat a fost măsurată la un nivel de precizie prestabilit.

În practică, acest lucru nu este ușor de realizat. Nu putem începe întotdeauna cu același item, pentru că cineva poate să cunoască răspunsul la itemul respectiv. De aceea, trebuie introdusă o variabilitate.

O altă problemă este legată de alegerea itemilor care să aducă maximum de informație, însă acest lucru este greu de realizat în practică. Trebuie să ne asigurăm că punem întrebări care acoperă specificul conținutului testului. Derularea itemilor poate fi oprită atunci când estimarea este suficient de precisă, dar nu s-au făcut studii asupra numărului de greșeli care pot fi acceptate înaintea opririi testării.

4.4. Fidelitatea testelor

Egalizarea testării este o condiție importantă a unui sistem științific de măsurare pentru a se putea compara rezultatele obținute în diferite locuri și momente. Două instrumente de măsurare trebuie să fie echivalente sau uniforme. Probleme de acest fel apar în cazul testelor de inteligență. Un scor care a stabilit capacitatea unei persoane în acest an trebuie să fie același și anul viitor. Rezultatul obținut de un subiect trebuie să fie comparabil cu cel obținut de un alt subiect. Trebuie să fim capabili să egalăm diferitele forme ale unui test. *Precizia testului* se referă la gradul în care sunt evitate erorile de măsurare.

Conform teoriei clasice a testului, scorurile obținute la testele psihologice provin din răspunsurile date de diferiți subiecți. Una dintre caracteristicile comportamentului uman este că acesta se modifică în timp, aspect care ne face să ne preocupe *constanța scorurilor*. Eșantionarea itemilor, circumstanțele particulare de administrare a testului și caracteristicile subiecților determină inconstanța în măsurare. Măsurările fizice sunt în general stabile, iar diferențele dintre scoruri sunt ușor de explicat, ceea ce nu se întâmplă în cazul măsurătorilor psihologice, la care scorurile sunt influențate de condiții exterioare.

Teoria preciziei (termen generic pentru desemnarea stadiului *consistenței*) este importantă prin două probleme fundamentale. Prima constă în *gradul de consistență a rezultatelor* și se referă la relația dintre scorurile obținute în diferite situații de aplicare a testelor, iar a doua – la *cauzele diferențelor observate* între scoruri, deci la cunoașterea factorilor care determină scorurile inconstante și importanța efectului lor.

Teoria clasică a testelor furnizează elementele de bază, necesare pentru rezolvarea acestei probleme. Ea se bazează pe câteva postulate, definiții și relații.

După teoria clasică a testelor, toate scorurile observate (X) sunt compuse din două părți: un scor adevărat (A) și un scor eroare (E). Această relație poate fi reprezentată sub forma ecuației:

$$X = A + E$$

Se pune însă problema sensului pe care îl dăm scorului observat. Acest concept poate fi definit în mai multe feluri.

Îl putem considera un scor obținut cu un test perfect, deci un test care măsoară fără eroare. De fapt, dacă putem efectua măsurări fără eroare, toate scorurile observate pot fi considerate adevărate. Acest lucru este imposibil deoarece întotdeauna există un grad de eroare.

Există și o altă manieră de înțelegere a scorului adevărat. Lord și Novick (1968) dau o altă definiție scorului adevărat elaborând postulatele de bază și relațiile dintre scorurile adevărate și eroare.

Scorul adevărat al unui subiect (s) obținut cu un instrument dat (i) este definit ca valoarea așteptată a scorului observat :

$$A_{si} = \epsilon X_{is}$$

unde : A_{si} este o constantă, X_{is} este o variabilă oarecare, iar ϵ este valoarea așteptată.

Deci scorul așteptat al unui subiect (s) obținut cu instrumentul (i) este valoarea așteptată (ϵ) a răspunsului la instrumentul (i) dat de subiectul (s).

O altă manieră de exprimare a relației dintre un scor adevărat și un scor observat constă în a descrie scorul adevărat ca fiind scorul mediu al unui subiect pentru un număr infinit de utilizări ale aceluiași instrument de măsură.

Un alt concept important în teoria clasică a testelor este cel de eroare (E). Eroarea poate fi definită ca fiind diferența dintre scorul adevărat și scorul observat :

$$E_{si} = X_{is} - A_{si}$$

Acest tip de eroare este datorat hazardului, ceea ce exclude toate sursele sistematice de variație a erorii.

După aceste constatări putem apela la calcularea *mediei* și a *varianței*.

Pornind de la această primă ecuație $X = A + E$ (1), pentru a vedea ce este adevărat pentru fiecare subiect dintr-un grup dat, putem face suma pentru N observații (2), apoi împărțim la N (3) și obținem media (4).

$$X = A + E \quad (1)$$

$$\sum X = \sum (A + E) = \sum A + \sum E \quad (2)$$

$$\frac{\sum X}{N} = \frac{\sum A}{N} \quad \text{dacă} \quad \frac{\sum E}{N} = 0 \quad (3)$$

$$X_m = A_m \quad (4)$$

Termenul $\frac{\sum E}{N}$ sau E_m dispare din ecuație când valorile așteptate ale erorilor (variabile aleatorii) tind spre zero. În consecință, efectele erorilor au tendința să se anuleze dacă numărul de observații tinde spre infinit.

Aceeași procedură poate fi aplicată și pentru varianță. Ridicăm la pătrat fiecare scor din care s-a scăzut media, facem suma și apoi împărțim la numărul de observații (N).

$$\frac{\sum (X - X_m)^2}{N} = \frac{\sum [(A - A_m) + (E - E_m)]^2}{N}$$

$$S^2_X = \frac{\sum (A - A_m)^2}{N} + \frac{\sum (E - E_m)^2}{N} + \frac{2 \sum (A - A_m)(E - E_m)}{N}$$

$$S^2_X = S^2_A + S^2_E \text{ când } \sum \frac{AE}{N} = 0$$

Acest rezultat are o mare importanță pentru că ne permite să construim o definiție simplă și interesantă a fidelității unui test.

Un postulat important al acestei teorii este că scorurile adevărate și scorurile eroare nu sunt în corelație, adică $r_{AE} = 0$. Se postulează, de asemenea, că scorurile erorilor la diverse măsurări nu sunt în corelație, adică $r_{E1E2} = 0$.

Datele pe care le prezentăm în tabelul nr. 7 permit ilustrarea principalelor relații ale teoriei clasice a testelor.

Pe baza rezultatelor din tabel, media erorilor este :

$$\frac{(-1) + (-1) + (0) + (1) + (-2) + (-1) + (2) + (0) + (2) + (0)}{10} = 0$$

Corelația (gradul de asociere) între scorurile adevărate și scorurile eroare este de asemenea egală cu zero (aspect care poate fi verificat prin formula de mai jos) deoarece numărătorul (care reprezintă covarianța) este zero.

$$r_{AE} = \frac{\sum (A - A_m)(E - E_m)}{NS_A S_E}$$

$$r_{AE} = \frac{[(7-5)(-1-0)] + [(7-5)(-1-0)] + \dots + [(6-5)(2-0)] + [(5-5)(0-0)]}{10 \times 1,55 \times 1,30} = 0$$

Tabelul nr. 7

Nr. Subiect	Rezultate observate (x)	Scoruri adevărate (a)	Scoruri eroare (e)
1	6	7	-1
2	6	7	-1
3	3	3	0
4	7	6	1
5	1	3	-2
6	5	6	-1
7	6	4	2
8	3	3	0
9	8	6	2
10	5	5	0
Media	5,00	5,00	0
Varianța	4,00	2,40	1,60
Abaterea standard	2,00	1,55	1,30

Varianța rezultatelor observate poate fi exprimată în funcție de varianța rezultatelor adevărate și de varianța erorii.

$$X = A + E$$

Dacă vom calcula deviația de la medie a rezultatelor obținem :

$$X - X_m = (A - A_m) + (E - E_m)$$

Prin ridicare la pătrat se ajunge la :

$$(X - X_m)^2 = [(A - A_m) + (E - E_m)]^2 \text{ sau}$$

$$(X - X_m)^2 = (A - A_m)^2 + (E - E_m)^2 + 2[(A - A_m)(E - E_m)]$$

Apoi, dacă adunăm rezultatele a N subiecți și împărțim prin N :

$$\frac{\sum (X - X_m)^2}{N} = \frac{\sum (A - A_m)^2}{N} + \frac{\sum (E - E_m)^2}{N} + \frac{2 \sum [(A - A_m)(E - E_m)]}{N}$$

Constatăm că :

$$S^2_X = S^2_A + S^2_E + 2\text{COV}_{AE}$$

Datele anterioare au arătat că între A și E covarianța este zero, ceea ce înseamnă :

$$S^2_X = S^2_A + S^2_E$$

Aceasta este o ecuație fundamentală care se verifică în exemplul anterior :

$$4,00 = 2,40 + 1,60$$

Există două modalități principale de definire a fidelității : una care se referă la *proporția de varianță*, și alta la *corelația dintre testele paralele*. Cele două modalități corespund unor modele care la prima vedere par diferite. Se vorbește despre modelul testelor paralele și despre modelul de eșantionare într-un domeniu sau univers de itemi. Cele două modele permit formularea aceluiași concluzii în legătură cu eroarea de măsurare. În același timp, este relativ ușor să deducem că modelul testelor paralele este un caz diferit de celălalt. În consecință, este un caz în care corelația dintre două teste este egală cu media corelațiilor între toate testele și rădăcina pătrată a acestei corelații este egală cu corelația fiecărui test cu scorurile adevărate. Acest fapt are loc dacă toate eșantioanele testelor au aceeași abatere standard și aceeași corelație cu scorul total la test. Pentru a fi considerate paralele, cele două teste trebuie să respecte exigențele de conținut și de dificultate :

- să prezinte aceeași abatere standard ;
- să prezinte aceeași corelație cu scorurile adevărate ;
- să prezinte o varianță a erorii produsă numai prin hazard.

Din aceste postulate putem deduce că erorile aleatorii au tendința să se echilibreze, ceea ce presupune o sumă și o medie nule ale acestora. Dacă erorile sunt date de hazard, nu pot exista corelații cu alte variabile, ceea ce presupune că erorile unui test vor avea o corelație nulă cu erorile altui test ($r_{E1,E2} = 0$) și că erorile unuia sau altuia dintre teste sunt în corelație nulă cu scorurile adevărate ($r_{E1,A}$ sau $r_{E2,A} = 0$).

Acest model admite șapte principii formulate simbolic astfel :

$$1. S_1 = S_2$$

$$2. r_{1A} = r_{2A}$$

$$3. r_{E1,A} = 0$$

$$4. r_{E2,A} = 0$$

$$5. r_{E1,E2} = 0$$

$$6. X_{m E1} = 0$$

$$7. X_{m E2} = 0$$

Din aceste principii deducem ușor că sunt date următoarele relații dacă celelalte elemente sunt egale, iar varianțele testelor paralele sunt de asemenea egale :

$$S^2_1 = S^2_A + S^2_E$$

$$S^2_2 = S^2_A + S^2_E$$

$$S^2_{E1} = S^2_{E2}$$

Corelația între două teste paralele este egală cu raportul varianței scorurilor adevărate și varianța unuia sau altuia dintre teste.

$$r_{1,2} = \frac{S^2_A}{S^2_1 \text{ sau } S^2_2}$$

Modelul testelor paralele este foarte popular prin simplitatea sa. Este suficient să obținem o corelație între două teste pentru a determina fidelitatea unui test. Modelul de eșantionare într-un domeniu permite generarea unor formule și estimarea fidelității. Mai mult, acest model permite generarea unor formule și principii pe care nu le putem obține altfel (corelația medie a unui item cu alții este identică pentru toți itemii).

Este suficient să utilizăm egalitatea fundamentală pentru definirea fidelității :

$$S^2_X = S^2_A + S^2_E$$

Dacă împărțim fiecare dintre aceste elemente prin aceeași cantitate S^2_X , adică varianța rezultatelor observate, vom obține :

$$\frac{S^2_X}{S^2_X} = \frac{S^2_A}{S^2_X} + \frac{S^2_E}{S^2_X} \text{ adică } 1 = \frac{S^2_A}{S^2_X} + \frac{S^2_E}{S^2_X}$$

unde $\frac{S^2_A}{S^2_X}$ este proporția varianței observate care provine din varianța adevărată

iar $\frac{S^2_E}{S^2_X}$ este proporția varianței observate care provine din varianța eroare.

Precizia poate fi definită ca fiind un raport de varianță :

$r_{XX}^1 = 1 - \frac{S^2_E}{S^2_X}$ unde r_{XX}^1 desemnează coeficientul de fidelitate sau putem scrie formula

sub forma : $r_{XX}^1 = 1 - \frac{S^2_E}{S^2_X}$

Relația care există între cele trei varianțe poate fi reprezentată sub forma :

$$\begin{array}{l} (1) \quad \begin{array}{|c|c|} \hline S^2_A & S^2_E \\ \hline \end{array} \\ (2) \quad \begin{array}{|c|c|} \hline S^2_A & S^2_E \\ \hline \end{array} \\ \hline S^2_X \end{array}$$

unde cazul (1) arată un raport de fidelitate mai mare decât cazul (2).

Coeficientul de fidelitate corespunde unui raport de varianță și poate lua valori între 0 și 1, deci numai valori pozitive. Ecuația următoare reflectă bine acest lucru :

$$r_{XX}^1 = 1 - \frac{S^2_E}{S^2_X}$$

Dacă varianța eroare (S^2_E) este maximă, ea este egală cu varianța observată a testului (S^2_X). În acest caz, putem spune că varianța observată este dată numai de erori și coeficientul de fidelitate este nul. Fidelitatea reprezintă certitudinea că un test măsoară scorurile adevărate, iar coeficientul de fidelitate dă gradul de fidelitate.

Putem stabili un raport între scorurile adevărate și scorurile observate. Dacă luăm în considerare deviația scorurilor de la medie, pentru a simplifica ecuația obținem :

$$r_{XA} = \frac{\sum (A + E)A}{NS_X S_A} = \frac{\sum A^2 + \sum AE}{NS_X S_A}$$

$$\text{dacă } \sum AE = 0 \text{ și } \frac{\sum A^2}{N} = S^2_A$$

$$\text{vom obține } r_{XA} = \frac{S^2_A}{S_X S_A} = \frac{S_A}{S_X}$$

$$\text{deci } r_{XX}^1 = \frac{S^2_A}{S^2_X} \text{ de unde } r_{XA} = \sqrt{r_{XX}^1}$$

Corelația dintre scorurile adevărate și scorurile observate este egală cu rădăcina pătrată a coeficientului de fidelitate.

Pe baza datelor din tabelul nr. 7 putem calcula diverse valori.

$$r_{XA} = \frac{\sum (X - X_m)(A - A_m)}{NS_X S_A} = \frac{[(6-5)(7-5)] + [(6-5)(7-5)] + \dots + [(5-5)(5-5)]}{10 \times 2,00 \times 1,55} = 0,755$$

$$r_{XA} = \frac{S_A}{S_X} = \frac{1,55}{2,00} = 0,775$$

$$r_{XX}^1 = r_{XA} = \frac{2,40}{4,00} = 0,60 \text{ sau } r_{XX}^1 = 1 - \frac{1,60}{4,00} = 0,60$$

$$1 = \frac{S^2_A}{S^2_X} + \frac{S^2_E}{S^2_X} = \frac{2,40}{4,00} + \frac{1,60}{4,00}$$

Dintre cele patru rezultate avem trei coeficienți și un indice :

Coeficientul de corelație $r_{AX} = 0,775$

Coeficientul de fidelitate $r_{XX}^1 = 0,60$

Coeficientul de determinare $r^2_{XA} = 0,60$

Indicele de fidelitate $\sqrt{r_{XX}^1} = 0,775$

Variabilitatea scorurilor observate S_x poate să fie cunoscută direct, existând procedee pentru a estima coeficientul de fidelitate. Dacă notăm S_E abaterea standard a erorilor și cu S^2_E varianța erorilor, pe baza acestor parametri putem rezolva o problemă practică :

$$S^2_E = S^2_x - S^2_A, \text{ dar } r_{XX}^1 = \frac{S^2_A}{S^2_x} \text{ deci } S^2_A = S^2_x r_{XX}^1$$

$$S^2_E = S^2_x - S^2_x r_{XX}^1 = S^2_x (1 - r_{XX}^1) \quad S_E = S_x \sqrt{1 - r_{XX}^1}$$

S_E este denumită eroarea standard de măsurare sau eroarea probabilă. După datele din tabelul dat $S_E = 2,00\sqrt{1 - 0,60} = 1,3$.

S_E reprezintă eroarea aleatorie care nu poate fi eliminată din măsurare, dar trebuie luate măsuri pentru a o reduce cât mai mult. Vom spune că măsurarea este fidelă sau precisă în măsura în care există cât mai puține erori posibile sau valoarea S_E este cât mai mică posibil. Teoretic, eroarea este nulă.

Noțiunea de fidelitate presupune reproducerea scorurilor, adică posibilitatea de a obține aceleași rezultate de la aceiași subiecți, în aceleași condiții, dar în ocazii diferite, cu teste care măsoară aceeași trăsătură.

Este cunoscută importanța repetării experiențelor în științele experimentale înainte de generalizarea rezultatelor. Acest aspect se referă la constanța unui ansamblu de măsurători. Dacă validitatea se referă la natura măsurării, atunci o bună fidelitate nu semnifică, cu necesitate, o bună validitate. Fidelitatea este doar o condiție necesară, dar nu și suficientă a validității.

Teoria clasică a testelor este o soluție pe care o putem aplica la teoria erorilor de măsurare. Se precizează că, pentru un scor adevărat dat, mai multe măsurări echivalente ale aceleiași trăsături în aceleași condiții constituie un mijloc pentru o bună aproximare. Scorurile obținute se distribuie simetric deasupra și dedesubtul scorului adevărat. Distribuția erorilor aleatorii se repartizează normal și se așteaptă o distribuție a scorurilor observate în scorurile adevărate. Să presupunem că dispersia erorilor este aceeași pentru fiecare subiect iar abaterea standard a erorilor poate să fie cunoscută sau estimată.

Aceasta se numește eroarea standard de măsurare $S_E = S_x \sqrt{1 - r_{XX}^1}$.

Problema măsurării constă în a determina această eroare, pe care trebuie să încercăm s-o înlăturăm, cât mai mult posibil, pentru a controla factorii care influențează scorurile observate. După datele din tabelul nr. 7, $S_E = 1,3$, $r_{XX}^1 = 0,60$ și $S_x = 2,00$. Pe baza lor putem interpreta un rezultat observat în funcție de eroare și putem determina limitele între care se poate situa rezultatul adevărat al subiecților care au același rezultat observat.

Astfel :

$$X - 1S_E < A < X + 1S_E \text{ pentru o probabilitate de } 0,68$$

$$X - 2S_E < A < X + 2S_E \text{ pentru o probabilitate de } 0,95$$

$$X - 3S_E < A < X + 3S_E \text{ pentru o probabilitate de } 0,99$$

Dacă $X = 7$ avem :

$$7 - 1,3 < A < 7 + 1,3$$

$$7 - 2,6 < A < 7 + 2,6$$

$$7 - 3,9 < A < 7 + 3,9, \text{ adică } 3,1 < A < 10,9$$

Aceasta înseamnă că, pentru un rezultat observat 7, rezultatele adevărate pot fi situate între 3,1 și 10,9, cu o probabilitate de 99,7%

Pentru a putea diminua pe cât posibil erorile de măsurare este important să cunoaștem sursele de eroare. O variabilă produce erori dacă nu este validă și dacă se obțin rezultate inconstante atunci când se fac mai multe măsurări. Există trei surse principale de eroare :

1. erori produse de testul înșuși ;
2. erori legate de condițiile de aplicare a testului ;
3. erori legate de subiecții care răspund la test.

Prima categorie cuprinde factori controlabili ca : eșantionarea itemilor, dacă testul presupune măsurarea unei trăsături foarte precise ; ambiguitatea enunțurilor ; imprecizia instrucțiunilor în legătură cu maniera de răspuns ; o limită de timp neadekvată. Toate acestea determină răspunsuri date la întâmplare, ceea ce duce la o instabilitate a răspunsurilor și la o reducere a fidelității testului.

A doua categorie se referă la procedeele de prezentare a testului. Dacă aceste procedee sunt standard, riscurile de eroare sunt scăzute. Lipsa de experiență a grupului testat, neobișnuința subiecților de a răspunde la teste pot fi factori de eroare. Lipsa de concentrare a subiecților, erorile de redactare a instrucțiunilor și deficiențele de cronometrare sunt erori care fac parte din această categorie.

Aceste două categorii conțin surse de eroare ușor de controlat, față de cele din a treia categorie, unde sursele de eroare depind de subiecți. Psihologii au evidențiat multe surse de eroare de acest tip. Aici le vom menționa pe cele mai importante ca : motivația, obișnuința cu testarea, anxietatea, diferențele de învățare și variabile de natură fiziologică.

Există erori de măsurare dacă subiecții examinați sunt motivați diferit. În cazul în care condițiile de aplicare a testului se modifică de la o aplicare la alta, trebuie să ne așteptăm și la o modificare a rezultatelor. Testele de randament sunt afectate de aceste erori.

Se postulează că subiecții au o experiență echivalentă, indiferent de procedeul utilizat și maniera de testare. Tot timpul, pot să apară două situații indezirabile, care introduc erori de măsurare. Pe de o parte, lipsa de experiență a unor subiecți se materializează în incapacitatea acestora, mai mare sau mai mică, de a obține un randament ridicat, situație în care scorul nu reflectă gradul de prezență a trăsăturii măsurate. Pe de altă parte, există persoane care au experiență în rezolvarea testelor și obțin un randament ridicat, fapt care, de asemenea, nu este în concordanță cu nivelul trăsăturii măsurate. Aceste două situații determină erori de măsurare și diminuează fidelitatea.

Multe persoane manifestă o oarecare nervozitate atunci când sunt testate. Există o marjă de încredere, justificată sau nu, față de gradul prezenței trăsăturii măsurate, care determină stări de anxietate. Anxietatea afectează randamentul și reduce punerea în valoare a posibilităților subiectului.

Un alt factor de eroare este legat de variabile fiziologice. Acesta este inevitabil când acestea sunt imprevizibile și cu adevărat individualizate.

Teoria clasică a testelor se aplică pornind de la mai multe postulate și relații legate de scorurile observate, scorurile adevărate, erorile de măsurare și varianța lor. Vom face referiri la aceste concepte prezentate anterior.

Dacă X este rezultatul observat, A rezultatul adevărat și E rezultatul eroare, atunci :

$$A = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sum_{i=1}^n X}{n} = \epsilon X \text{ unde } \epsilon \text{ este valoarea așteptată.}$$

Deci rezultatul adevărat este valoarea așteptată a unui rezultat X care se distribuie întâmplător. Pe baza teoriei știm că $X = A + E$. De asemenea, eroarea de măsurare este definită ca $E = X - A$. Deoarece considerăm că erorile se distribuie aleatoriu prin hazard, demonstrăm că ϵE sau $\sum E = 0$.

$$\text{Astfel } \sum E = \sum (X - A) = \sum X - \sum A$$

și pe baza definiției lui A unde $A = \sum X$, obținem prin substituție :

$$\sum A - \sum A = 0 \text{ deci } \sum E = 0$$

Cele mai importante definiții ale teoriei clasice a testelor se referă la scorurile echivalente, scorurile paralele, scorurile tau (τ) echivalente și scorurile esențiale tau (τ) echivalente. Caracteristicile acestor scoruri sunt :

1. Două scoruri X_1 și X_2 sunt echivalente dacă scorurile lor adevărate sunt egale $A_1 = A_2$ și dacă distribuțiile erorilor de măsurare sunt identice $F(E_1) = F(E_2)$.
2. Două scoruri X_1 și X_2 sunt paralele dacă scorurile lor adevărate sunt egale $A_1 = A_2$ și dacă abaterile standard ale erorilor sunt egale $\sigma(E_1) = \sigma(E_2)$.
3. Două scoruri X_1 și X_2 sunt tau (τ) echivalente dacă scorurile adevărate sunt egale $A_1 = A_2$.
4. Două scoruri X_1 și X_2 sunt esențial tau (τ) echivalente dacă scorurile adevărate sunt egale cu o constantă adevărată $A_1 = a_{1,2} + A_2$, unde $a_{1,2}$ este o constantă.

Aceste definiții prezintă importanță pentru interpretarea coeficientului de fidelitate ca un ansamblu de scoruri obținute dintr-un grup de itemi care sunt prin postulate echivalente, paralele, tau (τ) echivalente și esențiale tau (τ) echivalente. Estimarea preciziei este mai mult sau mai puțin justă față de aceste postulate. De exemplu, dacă itemii sunt considerați echivalenți, unul poate fi înlocuit cu altul sau poate fi considerat ca o replică, iar estimarea preciziei va fi justă.

Postulatele de bază ale teoriei clasice a testelor sunt :

1. Toate scorurile observate sunt compuse dintr-un scor adevărat și unul eroare :

$$X = A + E$$

2. Valoarea așteptată a scorului observat $\epsilon(X)$, media sa, este egală cu cea a scorului adevărat :

$$\epsilon(X) = \epsilon(A) \text{ când } \epsilon(X) = \epsilon(A) + \epsilon(E) \text{ unde } \epsilon(E) = 0 \text{ prin definiție.}$$

3. Varianța observată (S^2_X) este compusă din suma varianțelor scorurilor adevărate (S^2_A) și a varianțelor eroare (S^2_E) :

$$S^2_X = S^2_A + S^2_E$$

Lord și Novick folosesc notația : $\sigma^2_X = \sigma^2_A + \sigma^2_E$

4. Mai multe postulate se referă la relația dintre cele trei concepte de bază : scorurile observate (X), scorurile adevărate (A) și scorurile eroare (E). Principalele postulate și corelații sunt :

a) $\epsilon E = 0$ pentru că eroarea este aleatorie.

b) $r_{AE} = 0$, nu există relație liniară între scorurile adevărate și erori.

- b) $r_{E_1E_2} = 0$; nu există relație liniară între erorile unei măsurări E_1 și erorile unei măsurări E_2 .
- c) $r_{E_1A_2} = 0$; nu există relație liniară între erorile unei măsurări și scorurile adevărate ale unei alte măsurări.
- d) $0 < \sigma^2_X < \infty$; varianța scorurilor observate este pozitivă și nu este limitată teoretic.
- e) $0 < \sigma^2_A < \infty$; varianța scorurilor adevărate este pozitivă și nu este limitată teoretic.
- f) $0 < \sigma^2_E < \infty$; varianța scorurilor eroare este pozitivă și nu este limitată teoretic.
- g) Fidelitatea testului este reprezentată prin corelația dintre două măsurători paralele r_{XX^1} unde X și X^1 sunt măsurători paralele.
- h) Valoarea coeficientului de fidelitate r_{XX^1} este teoretic egală cu raportul dintre două varianțe (varianța adevărată S_A^2 și varianța eroare S_E^2) și se interpretează ca un coeficient de determinare (r_{XA}^2), ca o proporție de varianță comună.

$$r_{XA}^2 = r_{XX^1} = \frac{S_A^2}{S_X^2} \text{ sau } S_A^2 = S_X^2 r_{XX^1}$$

Constatăm că prin măsurări paralele putem determina varianța adevărată și totodată eroarea de măsurare S_E .

i) Eroarea de măsurare S_E este estimată cu ajutorul abaterii standard observate și al coeficientului de fidelitate.

$$S_E = S_X \sqrt{1 - r_{XX^1}}$$

$$S_X^2 = S_A^2 + S_E^2 = S_X^2 r_{XX^1} + S_E^2$$

$$S_E^2 = S_X^2 - S_X^2 r_{XX^1} \text{ sau } S_X^2 (1 - r_{XX^1})$$

$$S_E = S_X \sqrt{1 - r_{XX^1}}$$

rezultat precedent

Pe baza acestor rezultate, $r_{XA} = \frac{S_A}{S_X} = \sqrt{r_{XX^1}}$ este un indice de fidelitate care corespunde maximului de validitate predictivă a unui test.

Conceptul formal de precizie în testele mintale aparține lui Spearman, iar Edgeworth a adus o contribuție teoretică importantă în ceea ce privește coterarea încercărilor (1888, 1892). Acest concept implică noțiunea de ordonare a subiecților după performanța obținută la un test și apoi reordonarea lor pe baza rezultatelor obținute la o altă formă a aceluiași test. Măsura în care subiecții examinați își mențin aceeași ordine în ambele ordonări reflectă precizia testului.

Această ordonare este utilă, dar are câteva neajunsuri. De exemplu, ea depinde de distribuția abilității subiecților eșantionului examinat. Dacă subiecții sunt omogeni, orice testare făcută pe eșantionul respectiv nu este demnă de încredere. Dacă subiecții sunt diferiți, atunci rezultatele sunt concludente. Cu cât distribuția abilității este mai largă, cu atât rezultatele obținute sunt mai pertinente.

Evaluarea semnificației coeficientului de fidelitate în diferite contexte de decizie

Cum am văzut deja, pentru un test putem calcula mai mulți coeficienți, diferiți din punctul de vedere al valorii calitative. Fiecare reprezintă estimarea valorii inconstanței rezultatelor, și nu o estimare a cauzei erorilor. Va trebui deci să examinăm formele de interpretare a unui coeficient de fidelitate.

Deși există mai multe posibilități de calcul al coeficientului de fidelitate, în mod curent se vorbește despre gradul de fidelitate pentru a desemna *valoarea erorilor de măsurare* cu testul respectiv. Nunnally (1982) sugerează că cel puțin doi coeficienți diferiți trebuie utilizați pentru a cunoaște fidelitatea unui test: coeficientul α calculat pentru fiecare formă a testului și corelația între forme paralele. Alți autori recomandă calcularea coeficientului de echivalență – stabilitate. Este important ca cercetătorul să țină seama de necesități și de context. De exemplu, pentru o corectare subiectivă efectuată de mai mulți corectori, corelația mediei dintre scorurile celor două forme ale testului este un bun indice de fidelitate. Metoda prin înjumătățire poate fi folosită dacă nu există o formă paralelă a testului. În toate cazurile va fi folosită metoda care duce la o estimare cât mai prudentă și verosimilă.

Coeficientul de fidelitate poate preciza gradul în care o măsurare poate fi reprodusă, dar și pentru alte aspecte importante ca: măsurarea schimbărilor și a progresului, fidelitatea scorurilor care înregistrează un progres, intervalele de confidență, corecția pentru atenuare. Aici vom aborda sumar noțiunea de corecție pentru atenuare.

Un coeficient de validitate indică gradul de corelație între scorurile a două teste care nu sunt perfect fidele, cu alte cuvinte coeficientul de fidelitate este utilizat pentru a estima până la ce punct corelația este diminuată de eroarea de măsurare. Corecția pentru atenuare permite să stabilim corelația pe care o vom obține cu ajutorul unor teste perfecte. Ecuația utilizată este:

$$r_{aXZ} = \frac{r_{XY}}{\sqrt{r_{XX}^1 r_{YY}^1}} \text{ unde } = r_{aXY} \text{ corelația așteptată}$$

Corecția pentru atenuare este o corelație corectată între două variabile și indică până la ce punct două trăsături sunt asociate. O altă aplicație constă în a o utiliza când se folosește pentru predicție un criteriu care nu este foarte precis. Singura problemă pusă de utilizarea acestei formule de corecție este că ea are tendința de a supraestima corelația.

Există patru forme de interpretare a unui coeficient de fidelitate: ca o corelație dintre scorurile obținute și scorurile adevărate, ca un standard de comparație a preciziei unui test cu precizia altor teste de aceeași natură, ca procent al subiecților care-și schimbă rangul sau poziția și ca un indice al gradului de eroare între scorurile individuale.

Corelația dintre scorurile obținute și scorurile adevărate

Coeficientul de fidelitate este un raport de varianță, prin care se poate stabili cât din proporția de varianță totală aparține varianței adevărate. De exemplu, dacă $r_{XX}^1 = 0,90$, putem spune că 90% din variabilitatea scorurilor observate decurg din varianta adevărată și 10% din varianța eroare. Evident că $r_{XX}^1 = 0$ presupune că variabilitatea este datorată în totalitate erorilor.

De asemenea, un coeficient de fidelitate poate fi interpretat ca fiind proporția din varianța observată care provine din diferențele dintre scorurile adevărate. Mai precis, el indică gradul erorii de măsurare obținut prin administrarea unei forme a unui test la un eșantion particular de subiecți în condiții bine precizate.

Un standard de comparație a preciziei unui test cu precizia altor teste de aceeași natură

O valoare foarte ridicată de 0,90 sau mai mare, observată la un test standard, care servește la măsurarea randamentului, aptitudinilor sau abilităților, poate servi drept criteriu de comparație pentru alți coeficienți. Pentru testele de personalitate, norma criteriu se situează la 0,80.

Schimbarea rangului subiecților

Dacă precizia este perfectă, fiecare subiect primește același rang la fiecare prezentare a testului. Thorndike și Hagen (1977) au prezentat tabelele de schimbare a rangurilor pentru diversele valori ale coeficientului de fidelitate. Rangurile pe care le au doi subiecți se schimbă în funcție de valoarea coeficientului de fidelitate. De exemplu, dacă scorurile a doi subiecți sunt plasate în cetilul 75, respectiv 50, acestea se inversează dacă precizia testului are valori diferite. Dacă $r_{xx}^1 = 0,60$, sunt 33% șanse ca doi subiecți plasați în cetilele 75 și 50 să-și schimbe poziția și numai 2% șanse de schimbare a poziției dacă $r_{xx}^1 = 0,90$.

Schimbarea rangului dintre subiecți nu depinde numai de precizia testului, ci și de numărul claselor. Cu cât clasele sunt mai mici, cu atât există mai multe șanse de schimbare.

Gradul de eroare între scorurile individuale

Gradul de eroare este invers proporțional cu gradul de fidelitate a unui test. Problema este de a determina pentru fiecare subiect intervalul în care se situează scorul adevărat.

De exemplu, presupunem o medie $X_{\text{med}} = 60$, o abatere standard $S_x = 5$ și o fidelitate a testului $r_{xx}^1 = 0,84$. În acest caz eroarea de măsurare este :

$$S_E = S_x \sqrt{1 - r_{xx}^1} = 5 \sqrt{1 - 0,84} = 2$$

Pentru un scor $X = 57$ și un grad de confidență de 0,95, vom obține :

$$\begin{aligned} X - ZS_E &< A < X + ZS_E \\ 57 - (1,96 \times 2) &< A < 57 + (1,96 \times 2) \\ 53,08 &< A < 60,92 \end{aligned}$$

unde Z este scorul standard luat de valorile care determină probabilități exacte pe o curbă normală, iar A - scorul adevărat.

Există deci 95% șanse ca un scor observat de 57 să corespundă unui scor adevărat situat între 53 și 61. Eroarea de măsurare care este un indice al variabilității scorurilor observate față de scorurile adevărate constituie o estimare a gradului de atenuare a

scorurilor așteptate la o eventuală nouă prezentare a testului. Cu cât eroarea de măsurare este mai mare, cu atât intervalul în care se plasează scorurile adevărate este mai mare.

În concluzie, coeficientul de fidelitate teoretic se situează la 1,00, iar practic trebuie să fie cât mai ridicat posibil. Fidelitatea unui test este un concept pur teoretic pentru că un coeficient de precizie se aplică exclusiv unui test, unui eșantion de teste menținând constant testul și metoda de calcul. În cazul în care comparăm gradul de fidelitate a mai multor teste, nu putem spune că un test este mai precis decât altul decât dacă unul dintre ele are un coeficient de precizie foarte ridicat față de alte teste care au fost prezentate de mai multe ori.

Teoria modernă a răspunsului la item aduce ca alternativă, la precizia testelor tradiționale, eroarea standard a abilității estimate. Mai curând putem spune că precizia unui test este de 0,86 sau mai mult, iar competența θ este egală cu $\theta \pm \epsilon$ (unde ϵ este eroarea standard de măsurare). Când ϵ este suficient de mic, atunci putem fi mulțumiți. Această idee a erorii standard este cheia noțiunii de precizie a măsurării și unul dintre avantajele principale ale teoriei răspunsului la item.

4.5. Validitatea testelor

Validitatea este o condiție importantă pentru evaluarea testelor. Conceptul se referă la caracterul, înțelesul și utilitatea unor inferențe specifice care se realizează pornind de la scorurile testului. Nu testul are validitate, ci mai curând inferențele pe care le facem pe baza scorurilor obținute la testul respectiv. Înainte de a evalua validitatea testului, noi trebuie să cunoaștem scopul pentru care acesta a fost construit.

Validitatea testelor computerizate poate fi compromisă în una sau mai multe dintre cele trei componente ale sale :

1. Validitatea itemilor cu ajutorul cărora se face predicția performanței. Dacă mai mulți itemi nu sunt buni, atunci scorurile rezultate nu vor avea nici o valoare predictivă.
2. Validitatea metodologiei de prezentare computerizată a testului. Dacă se prezintă itemi pe ecran, în locul prezentării lor pe hârtie, apar modificări la nivelul proceselor mintale solicitate pentru a răspunde corect la itemi, astfel validitatea inferențelor, care se bazează pe aceste scoruri, se poate schimba.
3. Validitatea algoritmului de selecție a itemului. Dacă algoritmul de selecție a itemului nu este bine ales (de exemplu, nu se măsoară caracteristicile conținutului vizat), validitatea inferențelor bazate pe rezultatele obținute este afectată.

Validitatea, care este determinată în funcție de gradul de varianță adevărată al variabilei măsurate, poate fi definită ca fiind :

- gradul în care un test măsoară o trăsătură, un construct sau un factor ipotetic subiacent ;
- relația dintre scorurile obținute la test și o măsurare a unui criteriu exterior.

După Legendre (1993), validitatea este „capacitatea unui instrument de a măsura realmente ceea ce și-a propus să măsoare după utilizarea acestuia”. Conceptul de validitate este un termen generic care se referă la următoarele probleme :

- Tipul de test folosit este potrivit utilizării care i-a fost destinată ?
- Care sunt trăsăturile măsurate de test ?

- În prezent testul măsoară ceea ce trebuie el să măsoare ?
- Informațiile furnizate de test sunt utile pentru a lua decizii ?
- Ce interpretări putem face pe baza scorurilor obținute la test ?
- Ce predicții putem face pe baza acestor scoruri ?
- Care este gradul de varianță care rezultă din variabila măsurată de test ?

Validitatea este tot timpul legată de o situație particulară, ceea ce înseamnă că în alte condiții, pe alte eșantioane sau metode de analiză vom obține rezultate diferite. Validitatea nu poate fi extinsă la ansamblul situațiilor. A spune că un test este mai valid decât altul nu are sens decât dacă testul se dovedește a fi valid într-o foarte mare varietate de situații sau pentru un foarte mare număr de scopuri de testare.

Fidelitatea se referă la **precizia** cu care un test măsoară anumite caracteristici în timp ce **validitatea** vizează **calitatea** măsurării. Am definit fidelitatea ca fiind un raport de varianță și în aceeași manieră vom defini validitatea ca fiind proporția de varianță adevărată care este pertinentă pentru scopurile obținute în urma aplicării unui test. După cum s-a precizat deja, validitatea vizează două aspecte : unul se referă la calitatea cu care un test măsoară o trăsătură ipotetică sau un construct, iar al doilea se referă la relația dintre scorurile obținute la un test și o măsură-criteriu.

Definiția validității poate fi exprimată prin ecuația : $S^2_A = S^2_p + S^2_n$

unde S^2_p = varianța pertinentă

S^2_n = varianța non-pertinentă, dar valabilă.

Deci $S^2_x = S^2_p + S^2_n + S^2_E$

Varianța totală a unui test este formată din varianța validă, varianța non-pertinentă, dar și din varianța eroare. Dacă varianța eroare scade, deci fidelitatea crește, atunci varianța validă potențială crește, dar această varianță poate fi pertinentă sau nu pentru o situație dată. De asemenea, o mică varianță eroare nu garantează o validitate mare și în același timp o fidelitate mare este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru o validitate mare pentru un test dat într-o situație dată. *Studiul validității vizează erorile sistematice, cel al fidelității - erorile aleatorii.*

Corecția pentru atenuare

Legătura dintre cele două concepte poate fi ilustrată cu ajutorul formulei de corectare pentru atenuare, atenuarea fiind efectul produs prin utilizarea de măsurări mai puțin precise din punctul de vedere al corelației dintre cele două măsurări. Eroarea de măsurare tinde să reducă această corelație. Este posibil să determinăm amploarea acestei reduceri de estimare evaluând corelația dintre scorurile adevărate ale celor două măsurări. Se postulează că erorile a două măsurări nu sunt în corelație și că erorile oricărui test nu sunt în corelație cu scorurile adevărate $r_{E1E2} = 0$.

Formula de corectare pentru atenuare este : $\bar{r} = \frac{r_{12}}{\sqrt{r_{11}}\sqrt{r_{22}}}$ unde \bar{r} = corelația maximă.

Aceasta este corelația pe care o obținem dacă nu sunt erori de măsurare, dacă cele două măsurări sunt perfect precise. Nunnally (1982) precizează că această ecuație dă valoarea limită a corelației între eșantioane de itemi extrase din teste diferite dacă

numărul de itemi a fiecăruia dintre aceste teste este din ce în ce mai mare. Dacă eşantioanele sunt extrase din acelaşi test, corelaţia dintre ele va fi 1,00, iar produsul cantităţilor de la numitor va fi 1,00.

Aici putem constata legătura care există între fidelitate şi validitate. Dacă postulăm în ecuaţia precedentă corelaţia teoretică între două măsurări ca fiind perfectă ($r_{xy} = 1$), atunci $r_{12} \leq r_{11}$ sau r_{22} sau $r_{xy} \leq \sqrt{r_{xx}^1}$

Acest rezultat evidenţiază că coeficientul de validitate r_{xy} nu poate depăşi valoarea rădăcinii pătrate a coeficientului de fidelitate r_{xx}^1 , ceea ce înseamnă că validitatea este tot timpul limitată de fidelitatea unui test. Următoarele situaţii demonstrează acest fapt :

1. O fidelitate mare şi o validitate mare

S_p^2	S_n^2	S_E^2
---------	---------	---------

2. O fidelitate mare şi o validitate slabă

S_p^2	S_n^2	S_E^2
---------	---------	---------

3. O fidelitate slabă şi o validitate relativ ridicată

S_p^2	S_n^2	S_E^2
---------	---------	---------

4. O fidelitate slabă şi o validitate slabă

S_p^2	S_n^2	S_E^2
---------	---------	---------

unde : S_p^2 = varianţa pertinentă
 S_n^2 = varianţa non-pertinentă
 S_E^2 = varianţa eroare
 $S_A^2 = S_p^2 + S_n^2$

Deci fidelitatea este o condiţie necesară, dar nu suficientă, deoarece validitatea trebuie să fie prezentă. Este important de subliniat că un test valid este în mod necesar şi fidel, dar un test fidel nu este în mod necesar şi valid. O varianţă a erorii scăzută nu garantează o creştere a validităţii deoarece varianţa adevărată poate fi în mare parte non-pertinentă. Pe de altă parte, relaţia dintre fidelitate şi validitate poate fi clar demonstrată de formula de corectare pentru atenuare : $r_{\infty} = \frac{r_{11}}{\sqrt{r_{11}r_{11}^1}}$ unde :

r_{∞} = coeficientul de validitate a unui predictor de lungime infinită pentru predicţia unui criteriu de lungime infinită ;

r_{11} = coeficientul de validitate original ;

r_{11} = coeficientul de fidelitate a predictorului original ;

r_{11}^1 = coeficientul de fidelitate a criteriului original ;

Pe baza acestei formule şi a unor postulate se demonstrează că : $r_{xy} \leq \sqrt{r_{xx}^1}$ unde

r_{xy} = coeficientul de validitate

r_{xx}^1 = coeficientul de fidelitate

Există mai multe tipuri de validitate în funcție de scopul testării sau examinării : validitate predictivă, validitate de conținut, validitate teoretică. În literatura actuală se vorbește și de validitate aparentă (*face validity*), care se referă direct la conținutul și structura testului. Dacă un test are validitate aparentă, atunci există o corespondență logică evidentă între itemii testului și ceea ce testul își propune să măsoare.

Validitatea de conținut

Dacă dorim să cunoaștem randamentul unui individ în universul situațiilor în care testul este un eșantion, conținutul testului constituie aspectul primordial care trebuie luat în seamă și atunci testul devine universul în care itemii sunt eșantioane de situații. De asemenea, precizia răspunsurilor și procedeul de rezolvare a itemilor testului prezintă un mare interes. Evaluarea validității de conținut se face în funcție de gradul de pertinență a eșantionului de itemi. Dar neexistând un indice cantitativ de pertinență a eșantionului, evaluarea se face prin judecăți sau prin procese raționale.

Validitatea teoretică

Testele psihologice permit studierea caracteristicilor umane. În acest caz trebuie să cunoaștem trăsătura pe care testul o măsoară. Dacă vom cunoaște care este trăsătura măsurată, o vom putea utiliza pentru studiul diferențelor individuale și pentru elaborarea teoriilor organizării trăsăturilor.

Pentru acest tip de validitate, trăsătura măsurată este aspectul esențial și estimarea validității se face prin reliefarea prezenței relative a trăsăturii. Reliefarea acestor prezențe poate fi făcută în mai multe feluri, folosind diverse surse, apelându-se la studii de validitate predictivă și de conținut. Ca și în cazul validității de conținut, evaluarea se face prin raționament.

Validitatea predictivă

Putem folosi testele pentru a face predicții relative ale randamentului subiecților la un anumit criteriu. Putem folosi drept criteriu media școlară sau randamentul în muncă. Acest tip de validitate se folosește dacă dorim să cunoaștem gradul în care scorurile unui test permit predicția randamentului la un criteriu. Acesta este indicele de predicție dat de validitatea predictivă a unui test.

Un aspect important al acestui tip de validitate este criteriul, deoarece scorul obținut la test nu este util decât în măsura în care poate prezice un criteriu, conținutul fiind în acest caz un aspect secundar.

Majoritatea testelor sunt folosite pentru predicția randamentului. Testele de aptitudini școlare servesc pentru predicția șanselor de reușită școlară, inventarele de interese permit cunoașterea câmpurilor de interese profesionale, inventarele de personalitate permit evidențierea unor dezechilibre psihice care pot determina anumite predispoziții, testele de randament sunt utilizate pentru selecție și plasare profesională, testele de aptitudini și abilități profesionale permit predicția productivității și stabilității în muncă.

În toate cazurile, variabila care face obiectul predicției este denumită criteriu. Criteriul este măsurarea randamentului, într-un mod diferit de cel desemnat de variabila predictivă. Modelul care permite măsurarea acestui tip de validitate constă în stabilirea relației dintre scorurile obținute la test și cele obținute la criteriu.

Expresia „validitate predictivă” se referă la faptul că folosind testul putem realiza predicția criteriului. Expresia „validitate empirică” se referă la faptul că determinarea validității predictive presupune totdeauna colectarea unor date empirice din care decurge relația dintre scorurile obținute la test și cele obținute la criteriu.

Validitatea predictivă și luarea deciziilor

Predicția vizează luarea unei decizii și pentru aceasta validitatea predictivă este foarte utilă. Atunci când dorim să luăm o decizie pentru selecție, clasament sau plasament, vom folosi teste care ne oferă scoruri individuale pe baza cărora decidem. În același timp putem folosi și alte surse de informații. Este însă dificil să stabilim importanța relativă a scorurilor la teste comparativ cu informațiile care provin din alte surse. Mulți autori, printre care și Brown (1970), susțin că măsurarea validității predictive mărește șansele ca o decizie luată pe baza scorurilor unui test să fie exactă, față de exactitatea unei decizii luate pe baza unor alte surse de informații.

Validitatea unui test este judecată în funcție de corelația sa cu criteriul și în funcție de gradul în care scorurile criteriului nu reprezintă corect scopul propus (slăbiciunea criteriului). De exemplu, să considerăm că pentru reușita școlară luăm media cumulată drept criteriu. Dacă testul ne permite predicția, cu un anumit grad de precizie, a mediilor cumulate, este posibil ca membrii consiliului profesoral să nu fie în măsură să aleagă tipul de student care va fi admis. În consecință, folosirea testului a oferit posibilitatea de a fi admiși, într-o proporție crescută, numai studenții care vor obține medii ridicate. Studenții aleși în acest fel posedă însă și alte caracteristici care sunt legate de capacitatea de a obține note ridicate. În concluzie, problema constă în avantajul de a lua decizii mai degrabă legate de grupuri decât de indivizi. Validitatea este tot timpul estimată pe baza datelor grupului și, logic, enunțurile referitoare la validitatea unui test ne vor trimite înapoi la validitatea unui ansamblu de scoruri, și nu la scorul unui subiect.

Criteriile

În toate studiile de validitate predictivă criteriul este un element foarte important. Interesul pentru un test predictor este tot timpul în funcție de relația sa cu criteriul. Dacă un test are menirea să măsoare un randament, va fi stabilit un standard de reușită. Acest standard este un criteriu. În educație se folosește frecvent media cumulată drept criteriu. Nu înseamnă că nu pot fi folosite și alte criterii ca: aptitudinea de integrare, de analiză, de evaluare, cultura generală, capacitatea de adaptare, manifestarea unei atitudini constructive în situații dificile. Este simplist să apelăm la un singur criteriu. Recurgerea la mai multe criterii ridică o problemă interesantă. Dacă criteriile sunt puternic interrelaționate, combinarea unora dintre ele nu aduce un aport prea mare decât dacă s-ar folosi unul singur, deoarece fiecare măsoară același lucru. Dimpotrivă, dacă criteriile sunt slab interrelaționate, nu este recomandat să le combinăm, deoarece ele măsoară aspecte diferite.

Combinarea criteriilor ridică și o altă problemă cunoscută sub numele de „dimensionalitate statistică”. Ghiselli (1964) evidențiază două probleme. Prima constă în faptul că un criteriu, considerat că fiind fundamental, poate deveni impropriu în timp. Ceea ce este azi considerat ca o măsură valabilă a reușitei poate să fie contestat în viitor. Aceasta este problema „dimensionalității dinamice”. A doua problemă este cea a „dimensionalității individului” și este legată de diferențele individuale. Doi indivizi pot face aceeași muncă

procedând în maniere total diferite, dar amândoi sunt cotați la fel de bine. Specialiștii sunt astfel confrunțați cu dilema: acceptăm două metode de muncă la fel de valide sau una este privilegiată în detrimentul alteia?

Caracteristicile unei măsurii-criteriu

Astin (1964) face distincția dintre criteriu și măsura-criteriu. El consideră criteriul un concept general legat de randament. Acest concept trebuie să fie exprimat în termeni operaționali, conform unei măsuri care apoi permite determinarea validității unui test. De exemplu, reușita la universitate este un criteriu conceptual, iar media cumulată este o măsură-criteriu. Măsura-criteriu are mai multe caracteristici.

Prima caracteristică foarte importantă a măsurii-criteriu o reprezintă *pertinența*, adică validitatea sa. Ea trebuie să reflecte și să măsoare aspectele fundamentale ale criteriului conceptual. Media cumulată este o măsură-criteriu validă dacă reflectă și măsoară corect aspectele importante ale reușitei la universitate. Evaluarea pertinentei unei măsuri-criteriu se face prin procedee raționale și calitative. Nu există un indice cantitativ eficace pentru exprimarea gradului de pertinență a unei măsuri-criteriu.

A doua caracteristică a unei măsuri-criteriu este *fidelitatea* sau constanța măsurărilor. O măsură-criteriu trebuie să fie constantă în timp indiferent de circumstanțe. O măsură-criteriu inconstantă nu poate fi pusă în relație cu alta, iar indicele relației cu predictorul nu va semnifica nimic, indiferent de gradul acestuia. De exemplu, dacă folosim o măsură inconstantă pentru determinarea productivității unui muncitor, atunci în cazul unei zile bune productivitatea va fi mare și vom supraestima valoarea sa, iar într-o zi proastă riscăm să subestimăm valoarea sa. Alegerea unei măsuri-criteriu este supusă la cel puțin două constrângeri:

- factorii care induc o eroare de măsurare trebuie controlați pentru că ei influențează măsurile-criteriu în același fel ca și predictorii;
- în cazul în care controlul acestor factori nu ne permite să obținem o măsură stabilă este posibil să creștem stabilitatea alegând un număr mare de măsuri-criteriu sau alegând eşantioane de măsurare a criteriului în mai multe ocazii.

A treia caracteristică a unei măsuri-criteriu este *absența contaminării*. Măsurarea criteriului se va efectua în condițiile în care factorii non-pertinenți nu pot influența scorurile. Contaminarea poate să apară ușor dacă măsura-criteriu se prezintă sub forma unor scale de evaluare care sunt vulnerabile datorită *efectului de halo* sau *tendinței de indulgență*. Instrucțiuni foarte precise de forma unei descrieri detaliate a caracteristicilor de evaluat permit diminuarea riscului de contaminare.

Thorndike (1971) atrage atenția asupra unui factor major de contaminare. Este cazul în care scorul criteriu al unui subiect este influențat de cunoașterea de către evaluator a scorului la predictor al subiectului respectiv. Thorndike amintește și de efectul acestui factor asupra randamentului la criteriu al subiectului, efect denumit „predicție pentru sine”.

De exemplu, dacă dorim să cunoaștem dacă un test de lectură permite predicția scorurilor la un test de atitudine față de matematică, măsura-criteriu va fi scorul la testul de atitudine față de matematică. Dacă evaluatorul care atribuie aceste cote cunoaște scorurile subiecților la testul de lectură (predictor), evaluările sale pot fi influențate.

Riscurile de contaminare sunt probabil mai ridicate dacă un elev a obținut un scor ridicat la testul de lectură și dacă el are o atitudine negativă față de matematică. Subliniem că problema riscă să apară și atunci când un subiect obține un scor mic la testul de lectură, dar manifestă o atitudine favorabilă față de matematică. Soluția pentru evitarea acestei situații este de a evita ca evaluatorul să cunoască scorurile subiecților la variabila predictor. Cele mai bune măsuri-criteriu sunt cele care prezintă cât mai multe avantaje practice, care sunt simplu de folosit, disponibile și mai puțin costisitoare.

Există mai multe categorii de măsuri-criteriu :

Prima categorie cuprinde măsurarea directă a producției sau a randamentului : volumul de vânzări, numărul de clienți pe oră sau pe zi, numărul de accidente pe lună sau pe an, numărul de erori pe unitate de timp, media cumulată etc.

A doua categorie este formată din randamentul la un test, cum ar fi rezultatul la un examen sau la testele administrate de serviciile de personal din întreprinderi : scalele de evaluare fac parte din această categorie. Subliniem că distincția dintre cele două categorii nu este exclusivistă. De exemplu, media cumulată poate aparține uneia sau alteia dintre cele două categorii, în funcție de felul în care ea a fost obținută.

În cea de-a treia categorie, măsura-criteriu aparține unui grup. Testele de personalitate și în particular chestionarele de interese sunt considerate valide dacă permit o bună clasificare a indivizilor în grupuri bine precizate. Testele de aptitudini sunt valide dacă permit să distingem indivizii care vor reuși față de cei care vor eșua într-o activitate sau într-un program de studii dat.

A patra categorie este formată din măsurile-criteriu de natură statistică, cum ar fi coeficienții de saturație, coeficienții de discriminare sau cei de consistență internă.

În concluzie, un test nu poate fi mai bun decât criteriile folosite pentru stabilirea validității, pentru că toate slăbiciunile criteriilor se răsfrâng asupra testului și îi limitează utilitatea. Dificultatea nu constă în alegerea unei măsuri-criteriu pertinente, ci în faptul că trebuie să alegem mai multe. Pentru ca procesul de validare să fie valabil, este necesar să recurgem la mai multe măsuri criteriu.

Metode pentru determinarea validității predictive

Există patru metode principale pentru determinarea validității predictive, fiecare având avantaje diferite. Toate permit calculul unui indice cantitativ al relației dintre predictor și criteriu. Aceste metode sunt :

1. indicele de eficacitate ;
2. scorurile de separare a categoriilor ;
3. indicele de separare a grupurilor ;
4. indicele de utilitate (coeficientul de validitate).

Coeficientul de validitate

Acesta este folosit pentru a determina validitatea predictivă. Metoda constă în a calcula corelația dintre scorurile la testul predictor și scorurile la măsura-criteriu. Calculul presupune parcurgerea a cinci etape distincte :

1. alegerea unui eșantion de subiecți ;
2. aplicarea testului predictor acestor subiecți ;

3. realizarea unor prelucrări specificate dacă este cazul ;
4. colectarea datelor la criteriu ;
5. calcularea corelației dintre scorurile obținute la predictor și la criteriu.

Coeficientul de corelație astfel obținut este un coeficient de validitate. El este notat cu r_{xy} , unde r este coeficientul de corelație, X predictorul și Y criteriul. Este evident că toți factorii care influențează coeficientul de corelație pot influența coeficientul de validitate și că datele trebuie să respecte postulatele necesare calculării coeficientului de corelație. Doi factori, care sunt de fapt postulate, necesită o atenție deosebită.

În primul rând, știindu-se că coeficientul de corelație Pearson este cel mai des folosit, postulatul de liniaritate dintre două variabile este primordial. Dacă mai multe variabile sunt considerate ca fiind în relație liniară este necesar să verificăm această legătură înainte de a calcula coeficientul de corelație. Pentru a realiza această verificare vom trasa graficul produs de cele două variabile, fiecare axă reprezentând una din cele două variabile. Dacă relația nu este liniară atunci vom transforma scorurile într-o scală sau vom folosi o altă metodă de corelație pentru a estima coeficientul de validitate.

În al doilea rând, vom lua în considerare întinderea diferențelor individuale. Se știe că o mică variabilitate a scorurilor limitează valoarea pe care o poate avea un coeficient de corelație. Această este o problemă majoră pentru studiul validității, când folosim mai multe grupe de subiecți. Este preferabil să folosim grupe eterogene, care prezintă o întindere mai mare a diferențelor individuale.

Interpretarea coeficientului de validitate

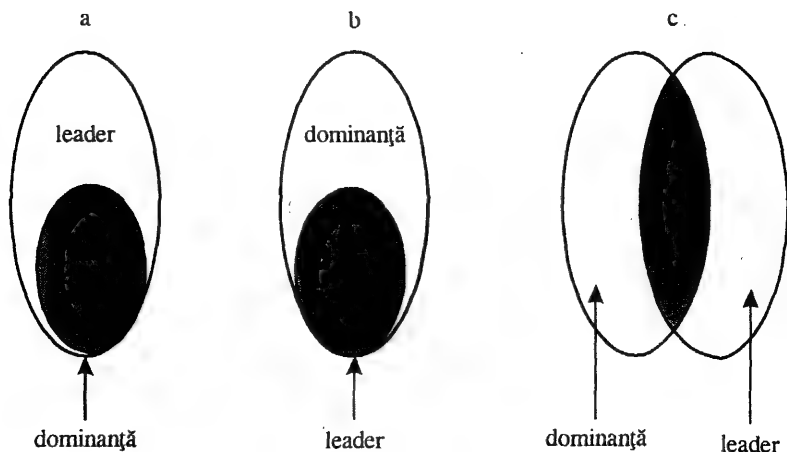
Există mai multe forme de interpretare a unui coeficient de validitate. O primă formă constă în a compara diferiți coeficienți și de a alege testul care prezintă coeficientul cel mai ridicat pentru o situație dată. O altă formă de interpretare este transformarea coeficientului de validitate în procente de varianță. Prin ridicarea la pătrat a coeficientului de validitate obținem proporția din varianță explicată prin acesta. Astfel, dacă $r_{xy} = 0,60$ atunci $r^2_{xy} = 0,36$ sau o proporție de varianță egală cu 0,36. Putem spune că 36% din varianță este împărțită între două variabile sau că 36% din varianța criteriului este datorată variației scorurilor testului predictor. Observăm că coeficientul de validitate trebuie să fie de circa 0,7071 pentru ca jumătate din varianța criteriului să fie explicată prin varianța scorurilor la predictor. În majoritatea studiilor găsim raportări inferioare valorii 0,7071.

Wiggins (1974) prezintă un exemplu în care studiază relația posibilă între scorurile la un test care măsoară dominanța și percepția subiectului ca un leader, și raportează un coeficient de validitate de 0,61. Aceasta înseamnă că indivizii care au obținut un scor ridicat la testul de dominanță sunt percepuți ca lideri față de cei care prezintă scoruri mici. Autorul estimează că circa 37% din varianța variabilei leader poate fi prezisă pe baza scorurilor la testul de dominanță. Mai mult, el subliniază că de fapt există trei interpretări posibile prin utilizarea unor diagrame după metoda lui Cattell (1957) (figura 2).

În figura 2a toate elementele dominanței sunt conținute în leader, în b) toate elementele leader sunt conținute în dominanță, în c) 61% dintre elementele leader sunt comune cu cele ale dominanței și invers și sunt dimensiunile unei trăsături-sursă numite extraversiune.

Figura 2

*Interpretările posibile ale unui coeficient de corelație de 0,61
între variabila leader și dominanță*



În realitate, este mai plauzibil să cauți predicția posibilității de a fi perceput ca un leader pe baza scorurilor obținute la un test de dominanță. Aceasta ne face să presupunem că în figura a dominanța este o componentă majoră a leaderului acoperind 37% din varianța explicată. Conform diagramei b, presupunerea este inversată. Diagrama sugerează mai degrabă că leaderul va fi o componentă majoră a dominanței. Diagrama c lasă să se presupună că, chiar dacă 61 % dintre elementele ambelor variabile sunt comune, influența unei a treia variabile, comună celorlalte două, intră în joc. Wiggins (1974) sugerează o interpretare conform căreia dominanța și leaderul ar fi manifestări ale unei caracteristici mult mai profunde, ca extraversiunea. Acest exemplu ilustrează complexitatea interpretării unei relații dintre un predictor și un criteriu.

O a treia formă de interpretare a unui coeficient de validitate ține seama de caracteristicile grupului care a fost ales, dacă testul este folosit pentru realizarea unei selecții (Brogden, 1946). Autorul demonstrează că, pe baza postulatelor, coeficientul r_{xy} poate fi interpretat direct ca fiind o măsură a eficacității predictive, ca un raport între media scorurilor obținute la măsura-criteriu a grupului selecționat și cele ale tuturor grupelor de candidați neselecționați. De exemplu, să presupunem că 200 de candidați se prezintă pentru admiterea la un program de studii la care nu pot fi admiși decât 75, care să fie cei mai buni. Cel mai adecvat procedeu este de a accepta toți candidații, pentru un timp, și apoi de a proceda la colectarea datelor criteriu, pentru a selecta în final acei candidați cu scorurile-criteriu cele mai ridicate. Media scorurilor criteriu ale grupului selectat va fi mai ridicată decât toate mediile pe care le putem calcula pornind de la fiecare combinație de 75 de candidați din cei 200 care s-au prezentat. Acest procedeu este bun din punct de vedere teoretic, dar în practică este imposibil de aplicat.

Este rezonabil să aplicăm un test pentru selecție și să alegem 75 de candidați care au obținut scoruri ridicate la test. Coeficientul de validitate, după cum sugerează Brogden, este egal cu raportul dintre randamentul mediu la criteriu, obținut de grupul de 75 de candidați admiși pe baza testului predictor, și randamentul mediu obținut de 75 de candidați care ar fi fost aleși dacă făceam selecția pe baza scorurilor criteriu. Presupunem

că obținem un raport $r_{XY} = 0,80$, ceea ce semnifică că grupul ales pe baza testului predictor va avea un scor criteriu mediu egal cu patru cincimi din cel al grupului selectat pe baza scorurilor criteriu. Această metodă prezintă câteva dezavantaje. Metoda pornește de la presupunerea că toți candidații obțin un scor criteriu, ceea ce în practică este imposibil.

O altă metodă de interpretare a coeficientului de validitate constă în predicția erorilor. Aceasta presupune utilizarea ecuației de regresie.

Să presupunem că prezentăm unui grup de 250 de subiecți un test, sub forma unei scale de măsurare a nivelului de cultură generală. Scorurile la test sunt prezentate sub formă de note standard STEN (*standard ten*) de la 1 la 10. Apoi, după un timp, li se prezintă o scală de evaluare a atitudinii (gradul de satisfacție) față de introducerea unei noi specialități în programul de studiu. Este o scală cu 7 trepte în care 1 înseamnă o atitudine foarte nefavorabilă, iar 7 o atitudine foarte favorabilă. Scorurile obținute la această scală constituie măsuri-criteriu în acest exemplu.

Rezultatele celor două variabile sunt prezentate sub formă de frecvențe în tabelul nr. 8.

Tabelul nr. 8

Măsura-criteriu (Y)	Scorurile la testul predictor (X)										Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7										4	4
6						2	4	2	3	1	12
5			2	2	4	8	19	5	5		45
4	6	4	12	21	13	9	5	7	1		74
3	9	12	10	4	2	3	1	1			42
2	7	18	11	6	6	2	1				51
1	4	3	5	4	2						18
Σ	26	37	40	37	27	24	30	15	9	5	250

Rezumatul statistic :

$$\begin{array}{llllll} \Sigma X = 1108 & \Sigma X^2 = 6324 & X_{med} = 4,432 & S_x = 2,3776 & \Sigma Y = 883 \\ \Sigma Y^2 = 3601 & Y_{med} = 3,532 & S_y = 1,3888 & \Sigma XY = 4460 \end{array}$$

Este suficient să calculăm coeficientul de corelație dintre X (scorurile obținute la testul de cultură generală) și Y (scorurile obținute la scala de atitudine) pentru obținerea coeficientului de validitate :

$$\begin{aligned} r_{XY} &= \frac{N \Sigma XY - \Sigma X \Sigma Y}{\sqrt{N \Sigma X^2 - (\Sigma X)^2} \sqrt{N \Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2}} = \frac{1115000 - 978364}{(594,4207) \times (347,2189)} = \\ &= \frac{136636}{206394,13} = 0,662 \end{aligned}$$

Putem interpreta acest coeficient în proporții sau în procente de varianță explicată ($0,662^2 = 0,438$). Putem spune că circa 44% din varianța criteriului poate fi prezisă sau explicată prin varianța scorurilor obținute la testul predictor. Acest procent de varianță explicată este relativ ridicat comparativ cu ceea ce întâlnim în general în studiile de validitate. Nu este simplu să stabilim cauzele rezultatelor foarte ridicate în studiile de acest tip. Totdeauna putem afirma că acest coeficient a fost obținut pe un grup la care nu

s-a făcut o preselecție, ceea ce presupune ca am folosit toți subiecții care au fost disponibili. Particularitatea acestora este aceea că permit o întindere maximă a scorurilor la testul predictor, ceea ce are ca efect creșterea valorii coeficientului de corelație.

4.5.1. Evaluarea și interpretarea validității unui test în contextul selecției și clasării subiecților

Un avantaj al cercetării corelaționale a validității este posibilitatea predicției scorurilor criteriu pentru un subiect pe baza scorurilor la testul predictor. În practica psihologică se pune problema estimării unui rezultat viitor (y) pe baza unei informații actuale (x) despre o persoană. Problema care se pune este în ce măsură informația (x) ne spune ceva despre performanța viitoare (y). Aceasta este o problemă de predicție sau prognostic, problemă importantă pentru inferența statistică.

De exemplu, în tabelul nr. 9 sunt prezentate cotele obținute de un grup de elevi la testul matricei progresive Raven și notele la matematică. Testul Raven dă indicații asupra capacității intelectuale a elevilor, iar notele școlare exprimă gradul de reușită la matematică.

Tabelul nr. 9

x		COTE RAVEN							
y		31-34	35-38	39-42	43-46	47-50	51-54	55-58	59-62
Note	10								x
	9						x x	x	x x
	8					x	x x x		
Matematică	7			x	x x x x	x x	x x		
	6	x x	x	x x x	x x x	x	x	x	
	5	x					x		

Rezultă un nor de puncte, care ne permite să facem o apreciere intuitivă despre forma relației dintre cele două variabile.

Pentru simplificare, putem ajusta o dreaptă norului de puncte obținut. Această dreaptă, care exprimă *tendința punctelor de pe diagrama de dispersie*, se numește *linie de regresie*. Calculul obișnuit de corelație se bazează pe un model liniar de regresie, ceea ce înseamnă că tendința norului de puncte poate fi exprimată satisfăcător printr-o dreaptă. Această dreaptă este o aproximație.

Gradul de legătură dintre două variabile este dat de coeficientul de corelație. Dar coeficientul de corelație indică numai gradul de paralelism între două colecții de date (x și y), faptul că ele variază într-un anumit fel una față de alta. În cazul problemelor de predicție, una dintre variabile are statutul de variabilă independentă sau predictor (în exemplu, x , cota la Raven) și este cunoscut dinainte de experimentator. În cazul corelației nu există o distincție netă între cele două tipuri de cote, nu se știe care din variabile este responsabilă de variația celeilalte, deci nu se știe care este variabila independentă.

În cazul exemplului prezentat, cotele la testul Raven constituie variabila independentă, deoarece inteligența este factorul care explică în bună măsură reușita școlară la matematică.

Coeficientul de corelație între cele două variabile este de 0,68 (net semnificativ). Dacă o corelație este zero sau apropiată de zero, atunci nu se poate face o predicție de la un factor la altul, deoarece cunoașterea unuia nu ne spune nimic despre celălalt. Prezența unei corelații semnificative ($r > 0,50$) implică faptul că, dacă știm ceva despre x , putem ști ceva și despre y , între ele fiind un paralelism. La fel, dacă știm ceva despre y , putem ști ceva despre x . S-ar putea însă ca paralelismul lor să se datoreze unui al treilea factor.

Predicția liniară simplă presupune o ecuație de regresie pentru un singur predictor. Ecuația de regresie este: $Y = a + b_{xy} X$.

Y = scorul criteriu prezis pentru un subiect

X = scorul la testul predictor

a = o constantă datorată diferenței dintre X_{med} și Y_{med}

b_{xy} = coeficientul de regresie

Dacă $a = 0$, atunci $b_{xy} = r_{xy}$ (coeficientul de regresie este egal cu cel de corelație predictor - criteriu).

Această ecuație este utilizată pentru note brute. Dacă folosim note standard, ecuația devine:

$$Y_z = r_{xy} Z_x$$

Raven

$$X_{med} = 47,576$$

$$S_x = 7,698$$

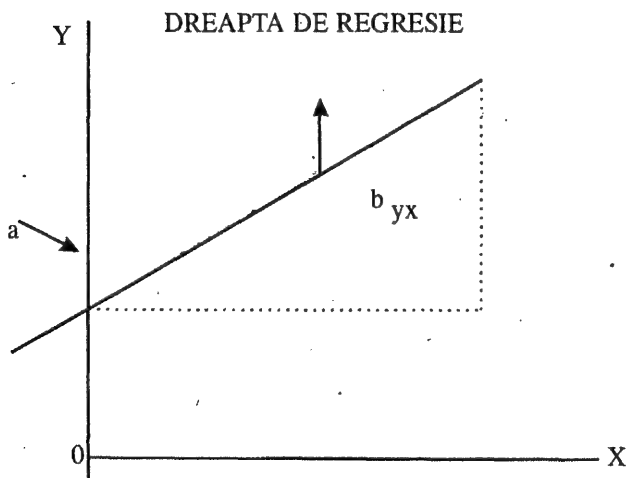
Nota matematică

$$Y_{med} = 7,030$$

$$S_y = 1,287$$

$$r_{yx} = 0,69554$$

Dreapta care reprezintă o curbă de regresie



Formulele importante pentru determinarea ecuației de regresie liniară simplă, cu un singur predictor, sunt:

$$b_{YX} = r_{XY} \frac{S_Y}{S_X}$$

$$a = Y_{\text{med}} - [X_{\text{med}} (b_{YX})]$$

$$b_{YX} = 0,695 \frac{1,287}{7,698} = 0,116$$

$$a = 7,030 - [47,576 \times 0,116] = 1,511$$

Ecuția de regresie este $Y = a + b_{XY} X = 1,511 + 0,116 X$

Dacă X este 44 pentru un subiect, atunci $Y = 1,511 + 0,116 \times 44 = 6,615$

Dacă se folosesc note standard Z , atunci $a = 0$, iar $b_{XY} = r_{XY}$

Ecuția are forma $Z_Y = r_{XY} Z_X$

$$\text{Pentru cota brută } X = 44, \text{ atunci } Z_{XZ} = \frac{X_i - X_{\text{med}}}{S_X} = \frac{44 - 47,576}{7,698} = -0,46$$

$$Z_Y = 0,69554 \times (-0,46) = -0,319$$

$$\text{Eroarea standard de estimare este } S_{\text{est}} = S_Y \sqrt{1 - (r^2_{XY})} = 1,287 \sqrt{1 - (0,695^2)} = 0,925$$

Deci pentru un scor $X = 44$, $Y = 6,615$ și $S_{\text{est}} = 0,925$ putem stabili că 68 % dintre subiecții care prezintă un scor la predictor egal cu 44 vor obține un scor la criteriu situat între $6,615 \pm 1(0,925)$, adică între 7,54 și 5,69. De asemenea, în acest caz 95 % dintre scorurile criteriu se situează între $6,615 \pm 1,96(0,925)$, adică între 8,428 și 4,802.

Predicția multivariată și regresia multiplă

În acest caz este vorba de o estimare a nivelului variabilelor criteriu în funcție de performanțele la mai multe variabile ale testelor din bateria folosită pentru predicție. În practica psihologică este foarte dificilă realizarea unei predicții pornind de la datele oferite de o singură probă, folosind o singură variabilă. Frecvent, se utilizează o informație mai bogată, provenită de la probe diferite, care sunt reunite într-o baterie de teste. În alți termeni, se pune problema de a prognoștica o variabilă, de exemplu emotivitatea, pornind de la o combinație de date oferite de mai multe teste. Predicția reunește informații multiple, fiind tradusă într-o cotă globală care însumează datele obținute în urma testării psihologice. Dar în obținerea acestei cote globale probele utilizate nu au ponderi egale. Când utilizăm o baterie de teste, variabilele măsurate vor avea ponderi diferite în elaborarea predicției. Din această cauză predicția trebuie să se bazeze pe suma ponderată a cotelor obținute în testarea psihologică.

Luându-se în considerare faptul că prin folosirea mai multor probe obținem cote globale rezultate din reunirea cotelor parțiale, nu putem combina cote brute diferite, deoarece acestea sunt exprimate în unități de măsură diferite. Acesta este motivul pentru care cotele brute trebuie transformate în cote Z care oferă posibilitatea raportării la același sistem de referință. Dacă vom proceda la simpla însumare a cotelor Z , atunci vom atribui ponderi egale datelor obținute. Problema care se pune este de a optimiza predicția luându-se în considerare informațiile cele mai relevante. Deci se pune problema de a dispune de un set de ponderi care să maximizeze corelația dintre variabila dependentă și suma cotelor obținute la teste. Predicția nu face decât să rezume corelația dintre suma ponderată a cotelor la testele din bateria folosită și variabila dependentă. Această corelație este dată de coeficientul de corelație multiplă și permite calcularea ponderilor care facilitează o corelație maximă între variabila dependentă și suma cotelor la teste. Pe baza corelației multiple R se poate aprecia contribuția relativă a variabilelor test la predicția

variabilei dependente. Coeficientul R^2 indică proporția din varianța variabilei dependente explicabilă prin combinarea datelor obținute la teste. Apoi trebuie să se stabilească contribuția relativă a fiecărei variabile test, care nu poate fi dedusă imediat din simpla citire a coeficienților de regresie. Fiecare variabilă test prezintă o contribuție directă și una indirectă la realizarea prognosticului. În practică predicția realizată se datorează unui număr mic de variabile test. Prin urmare, contribuția esențială în predicție revine unui număr redus de variabile din combinația de variabile utilizate. Se rețin variabilele care prezintă o corelație ridicată cu variabila dependentă și corelații reduse cu celelalte variabile.

Calcularea coeficienților de regresie β oferă posibilitatea scrierii ecuației de predicție a variabilei dependente pornind de la variabilele test în cote standardizate.

Ecuația de predicție este $Z_Y = \beta_1 Z_1 + \beta_2 Z_2 + \beta_3 Z_3 + \dots + \beta_n Z_n$

unde: Z_Y = variabila criteriu în cote standardizate

$Z_1, Z_2, Z_3, \dots, Z_n$ rezultatele la teste exprimate în cote standardizate

$\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_n$ coeficienții de regresie parțială

Avantajele aplicării studiului corelaționat la validitate se referă la obținerea unui indice cantitativ care descrie relația dintre predictor și criteriu pentru un grup dat. Mai mult, este posibilă predicția unui scor criteriu potențial pentru fiecare subiect cu ajutorul ecuației de regresie.

Dezavantajele sunt legate de faptul că, dacă relația dintre predictor și criteriu nu este liniară, trebuie să se utilizeze tehnici speciale și mult mai complexe. O altă limită a acestei metode provine din faptul că un coeficient de validitate nu ne permite să obținem o evaluare directă și justă a deciziilor, deoarece luarea deciziilor este fondată pe utilizarea unui test. Trebuie să subliniem că valoarea unui coeficient de validitate, atunci când utilizăm un test, depinde de proporția de subiecți selecționați și de proporția de subiecți care vor reuși la test.

REGRESIE MULTIPLĂ VARIABILA DEPENDENTĂ:

EMOTIVITATE (CHESTIONARUL CARACTEROLOGIC)

$R = 0,838$

$R^2 = 0,703$

VARIABILE ÎN ECUAȚIE

TESTE	VARIABILA	B	ERR. STAND. B	Beta	T	sig. T
1. A.S.V.M.	Tm_n	-0,007	0,028	-0,148	-0,262	0,037
	Cconst_n	0,013	0,023	0,326	0,551	0,589
	Tm_f	0,033	0,073	0,362	0,450	0,659
	Cconst_f	-0,023	0,034	-0,359	-0,686	0,050
2. T.D.R.	Dec_cor	-0,166	13,473	-0,009	-0,012	0,0990
	Dec_gr	34,345	30,515	0,660	1,125	0,027
	Reac_cor	-5,046	10,343	-0,422	-0,488	0,063
	Reac_gr	-57,540	46,255	-0,690	-1,244	0,023
	MTDG	-0,114	0,078	-0,961	-1,473	0,016
	MTDT	-0,078	0,087	-0,330	-0,896	0,038
	MTRG	0,277	0,191	1,039	1,449	0,016
	MTRT	-0,015	0,080	-0,047	-0,192	0,008

3. R/S-INTERVAL	L1_mtr1	-0,045	0,312	-0,229	-0,147	0,088
	L1_mtr2	-0,017	0,039	-0,203	-0,441	0,066
	L1_mtr3	0,014	0,363	0,064	0,039	0,096
	L1_mtr4	-0,036	0,048	-0,302	-0,743	0,046
	L1_rgil	26,321	40,196	2,177	0,655	0,052
	L1_rgis	18,003	35,083	2,337	0,513	0,061
	L2_mtr1	0,017	0,034	0,139	0,507	0,061
	L2_mtr2	-0,028	0,035	-0,347	-0,818	0,042
	L2_mtr3	0,013	0,025	0,213	0,528	0,060
	L2_mtr4	6,167	0,029	0,007	0,021	0,098
	L2_rcil	-18,636	35,701	-2,134	-0,522	0,060
	L2_rcis	-29,101	42,484	-1,705	-0,685	0,050
	L2_rgil	0,744	40,926	0,018	0,018	0,098
4. R.-STRES	L2_rgis	-22,176	39,679	-0,953	-0,559	0,058
	L_trg	0,086	0,652	0,405	0,132	0,089
	ST_TM	-0,157	0,639	-0,159	-0,246	0,080
	ST_E	0,086	0,651	0,074	0,133	0,089
	ST_EG	0,888	0,842	0,463	1,054	0,030
5. RC BONNARDEL	ST_RG	-0,050	0,587	-0,025	-0,087	0,093
	ST_SC	22,891	76,675	0,077	0,299	0,076
	Bon_V12	5,932	5,806	1,131	1,021	0,032
	Bon_V23	8,682	8,294	2,816	1,047	0,031
	Bon_Er : ad.	-6,588	11,291	-1,066	-0,583	0,056
	Bon_Er.tot.	11,226	9,030	3,530	1,124	0,056
6. DM2	Bon._Omis.tot.	9,803	8,567	2,092	1,144	0,027
	Bon_St.tot.	0,902	2,392	0,608	0,377	0,071
	DM_NE	0,709	0,942	0,231	0,752	0,046
	DM_DME	-0,074	4,030	-0,004	-0,018	0,098
	DM_Timp	-0,084	0,082	-0,302	-1,031	0,031

Există patru indicatori care permit evaluarea validității unui test pe baza cărora putem lua o decizie de selecție sau de clasament : indicele de eficacitate, scorurile de separare a categoriilor, indicele de separare a grupurilor și indicele de utilitate. Ne vom ocupa de primii trei deoarece indicele de utilitate este rar folosit în practică.

Indicele de eficacitate

Indicele de eficacitate poate fi determinat prin proporția de decizii bune luate cu ajutorul unui test. Cu cât această proporție este mai mare, cu atât testul este mai eficace sau valid, deoarece indicele de eficacitate poate fi considerat ca un indice de validitate.

Metoda de determinare a valorii acestui indice constă în a clasifica deciziile sugerate de un test predictor în două categorii și în a face același lucru cu scorurile obținute la criteriu. Apoi vom compara diferitele celule ale tabloului construit în acest fel.

		Măsura-criteriu	
		Eșec (-)	Succes (+)
Test predictor	Admis (+)	A (+) (-) Inexact	B (+) (+) Exact
	Respins (-)	C (-) (-) Exact	D (-) (+) Inexact

Grupul A - subiecții admiși după predictor, dar care eșuează după măsurarea criteriului.

Grupul B - subiecții acceptați după predictor și care reușesc după măsurarea criteriului.

Grupul C - cuprinde subiecții respinși după predictor și cu eșec după măsurarea criteriului.

Grupul D - subiecții respinși după predictor, dar care reușesc după măsurarea criteriului.

Celulele B (+ +) și C (- -) conțin subiecți pentru care decizia este exactă, iar în grupele

A (+ -) și D (- +) sunt subiecți pentru care s-au făcut erori.

Putem genera două tipuri de indicatori de eficacitate. Primul constă în proporția de

$$\text{decizii bune } P_{D_b} = \frac{B+C}{A+B+C+D} = \frac{B+C}{N}$$

Acesta este considerat un indice de validitate care posedă câteva caracteristici importante: este foarte simplu de calculat, ține seama de toate deciziile luate; atât deciziile bune, cât și cele greșite au aceeași importanță.

Tabelul permite și calcularea unui al doilea indice. Uneori suntem interesați doar de deciziile bune, care dau rezultate pozitive. În acest caz este ușor să obținem un indice pertinent care dă proporția subiecților selectați cu ajutorul unui predictor și care reușesc la măsurarea criteriu. P_{D_r} reprezintă proporția subiecților aleși care reușesc la criteriu. Acest indice este foarte pertinent deoarece scopul procedurii de selecție este de a maximiza numărul de persoane alese care vor reuși la criteriu.

Scorurile de separare a categoriilor

Este important să determinăm scorurile de separare ultime, adică scorurile testului predictor care ne vor permite să separăm grupele, în așa fel încât să maximizăm numărul de decizii bune. Acesta presupune folosirea a trei concepte statistice: *raportul de selecție*, *numărul total de decizii bune* și *proporția de subiecți aleși care vor reuși la criteriu*.

Raportul de selecție este proporția de subiecți aleși din numărul total de candidați.

Cu cât exigențele de selecție sunt mai riguroase (un scor de separare foarte ridicat), cu atât raportul de selecție descrește.

Scorul de separare = 3

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
58	129
53	10

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(58 + 129)/250 = 0,748$

$P_{D_b} = (129 + 53)/250 = 0,728$

$P_{D_r} = 129/187 = 0,689$

Scorul de separare = 4

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
32	115
79	24

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(32 + 115)/250 = 0,588$

$P_{Db} = (115 + 79)/250 = 0,776$

$P_{Dr} = 115/147 = 0,782$

Scorul de separare = 5

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
18	92
93	47

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(18 + 92)/250 = 0,440$

$P_{Db} = (92 + 93)/250 = 0,740$

$P_{Dr} = 92/110 = 0,836$

Scorul de separare = 6

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
8	75
103	64

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(8 + 75)/250 = 0,332$

$P_{Db} = (75 + 103)/250 = 0,712$

$P_{Dr} = 75/83 = 0,903$

Scorul de separare = 7

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
3	56
108	83

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(3 + 56)/250 = 0,236$

$P_{Db} = (56 + 108)/250 = 0,656$

$P_{Dr} = 56/59 = 0,949$

Scorul de separare = 8

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
1	28
110	111

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(1 + 28)/250 = 0,116$ $P_{Db} = (28 + 110)/250 = 0,552$ $P_{Dr} = 28/29 = 0,965$

Scorul de separare = 9

PREDICTOR

ADMIS
RESPINS

CRITERIU	
EȘEC	SUCCES
0	14
111	125

RAPORTUL DE SELECȚIE = $(0 + 14)/250 = 0,056$ $P_{Db} = (14 + 11)/250 = 0,500$ $P_{Dr} = 14/14 = 1,000$

Tabelul nr. 10

evidențiază efectele diferitelor scoruri de separare

	SCORURI DE SEPARARE							
	3	4	5	6	7	8	9	
Raport de selecție	0,748	0,588	0,440	0,332	0,236	0,116	0,056	
P _{DB} (proporția de decizii bune)	0,728	0,776	0,740	0,712	0,656	0,552	0,500	
P _{Dr} (proporția subiecți aleși cu reușită)	0,689	0,782	0,836	0,903	0,949	0,965	1,000	

Un examen atent al tabelului permite sesizarea următoarelor tendințe :

1. Cu cât scorul de separare este mai ridicat, cu atât raportul de selecție scade.
2. Cu cât scorul de separare crește, cu atât numărul de decizii cu rezultate pozitive P_{Dr} crește.
3. Cu cât scorul de separare crește, cu atât numărul de persoane alese scade. Constatăm că pentru un scor de separare de 9 numai 14 candidați din 250 au fost aleși pe baza procedurii de selecție. Dacă nu este necesar să selectăm un număr determinat de persoane, putem utiliza un scor de separare foarte ridicat. Dacă numărul de subiecți este precizat, putem folosi două procedee. Primul constă în a folosi un scor de separare scăzut, deci un raport de selecție foarte ridicat, ceea ce are ca efect diminuarea validității procedurii de selecție. A doua soluție constă în creșterea mărimumi eșantionului de subiecți și prin aceasta a numărului de candidați care au șansa să fie aleși, fără a fi necesară diminuarea valorii scorului de separare.

Indicele de separare a grupelor

O altă formă de a determina validitatea este de a compara două grupe definite pe baza măsurii-criteriu și de a verifica dacă scorurile medii la predictor permit distingerea celor două grupe. De exemplu, dacă criteriul este evaluarea atitudinii față de introducerea unei noi specialități în programa de studii și subiecții cu atitudine pozitivă au cotele (4, 5, 6, 7), iar cei cu atitudine negativă au cotele (1, 2, 3,), vom obține două grupe, una cu atitudine pozitivă, care cuprinde 139 subiecți, și una cu atitudine negativă, de 111 subiecți.

Considerăm că datele obținute în investigație sunt :

$$N_{GP} = 139$$

$$\Sigma X_{GP} = 786$$

$$\Sigma X_{GP}^2 = 5112$$

$$X_{medGP} = 5,654$$

$$S_{GP} = 2,207$$

$$N_{GN} = 111$$

$$\Sigma X_{GN} = 322$$

$$\Sigma X_{GN}^2 = 1202$$

$$X_{medGN} = 2,900$$

$$S_{GN} = 1,553$$

În acest caz putem folosi testul τ (raportul τ) pentru a studia semnificația unei diferențe între mediile obținute de două grupe distincte. Ipoteza de nul se enunță astfel : nu există nici o diferență semnificativă între mediile celor două grupe.

$$\tau = \frac{X_{medGP} - X_{medGN}}{\sqrt{\frac{S_{GP}^2}{N_{GP}} + \frac{S_{GN}^2}{N_{GN}}}} = \frac{5,654 - 2,900}{\sqrt{\frac{4,873}{139} + \frac{2,413}{111}}} = \frac{2,753}{\sqrt{0,035 + 0,021}} = \frac{2,753}{0,238} = 11,555$$

Dacă consultăm tabela de distribuție τ , constatăm că valorii $\tau = 11,555$ îi corespunde un $p < 0,0005$. Deci statistic cele două medii sunt semnificativ diferite. Subiecții care au o atitudine pozitivă la măsurarea criteriului prezintă un scor mediu la testul predictor care este suficient de ridicat față de cei cu atitudine negativă.

Problema majoră a acestui indice de validitate provine din faptul că semnificația unei diferențe între grupuri este dependentă de mărimea lor. În consecință, cu cât grupul este mai mare, cu atât o diferență mică dintre medii poate fi statistic semnificativă.

În cazul administrării computerizate a testelor apar noi perspective pentru noi tipuri de teste. Nu trebuie să mai fim preocupați de lungimea testului. Cu ajutorul testelor computerizate se măsoară rapid răspunsurile subiecților examinați. Putem compara viteza de răspuns la diferite părți ale testului sau pentru diferiți itemi ai acestuia. Se poate renunța la formatul cu alegere multiplă deoarece putem cere subiectului să răspundă în mod direct. De asemenea, pot fi dezvoltate și alte tipuri de teste. Se pot folosi simulatoare cu ajutorul cărora se poate face o mai bună predicție a succesului decât în cazul testelor creion - hârtie. Se pot obține mai multe informații fără a pierde mult timp punând întrebări prea grele sau nepotrivite.

Pentru exemplificare prezentăm structura și utilizarea testului computerizat GODANKEN (GCAT) după Bert F. Green (1990).

Scenariul testului

Înainte de a fi angajați, subiecții sunt trimiși la departamentul de personal pentru evaluarea abilităților mintale, a deprinderilor și cunoștințelor. În sala de examen sunt plasate câteva stații de testare (ST) separate de pereți despărțitori. Examinatorul oferă subiecților o mapă și un stilou și le arată unde să se așeze. Subiectul este așezat la o

distanță de 60-70 de cm, în fața monitorului și are la dispoziție o tastatură simplificată, conținând tastele A ; B ; C ; D ; E ; ENTER ; HELP. Un mesaj afișat pe ecran indică subiecților să se așeze confortabil și să-și așeze tastatura astfel încât să o poată utiliza cu ușurință.

Pe monitorul din fața subiectului se afișează numele acestuia. Înainte ca subiectul care va fi examinat să ia loc în fața monitorului, examinatorul, utilizând un computer ca stație de administrare a testelor (SA), introduce numele examinatului, numărul acestuia și stația de examinare la care va lucra (ST). Pentru că (SA) este conectată la stațiile (ST) printr-o rețea locală, examinatorul poate trimite mesaje stației de testare, poate transfera programele de testare potrivite și itemii spre computerul care este stație de testare.

Dacă numărul și numele sunt corecte, atunci subiectul apasă tasta ENTER, dacă nu – apasă tasta HELP pentru a cere ajutor examinatorului. După verificare, pe monitor apar câteva instrucțiuni simple despre test, incluzând și faptul că se va înregistra timpul. Mesajul precizează că timpul alocat este „generos”, dar avertizează subiectul că nu trebuie să piardă mult timp cu o întrebare. Instrucțiunile precizează că trebuie să se răspundă la fiecare întrebare, iar dacă subiectul se încurcă, el trebuie să aleagă cea mai bună alternativă și să meargă mai departe.

Instrucțiunile ajută subiectul să folosească tastatura. Computerul îi spune ce taste să utilizeze pentru a se întoarce sau, pentru a da o nouă comandă. Acesta verifică dacă tastele-cheie funcționează și dacă subiectul examinat poate urmări instrucțiunile apăsând oricare dintre taste o singură dată (nu este permisă izbirea tastelor sau presarea îndelungată a lor). Un item foarte ușor este afișat pe ecranul monitorului, împreună cu instrucțiunile de apăsare a tastei pentru răspunsul corect. Răspunsul apare pe ecran, iar subiectului i se spune să-l verifice prin apăsarea tastei ENTER. Un alt item simplu apare pe ecran și i se spune să aleagă un răspuns greșit, apoi să-l corecteze prin apăsarea tastei pentru răspunsul corect, apoi tasta ENTER. Dacă nu reușește să răspundă corect pe baza instrucțiunilor date, urmează altele până când subiectul înțelege ceea ce i se spune să facă.

Este demonstrată apoi operația HELP. Apăsând tasta HELP, pe ecran apare un „meniu” care oferă câteva alternative :

- A. Revezi instrucțiunile testului ;
- B. Repetă instrucțiunile testului și itemii din eșantion ;
- C. Cheamă examinatorul ;
- D. Anulează cererea de ajutor și reîncepe testul.

Mesajul de pe ecranul computerului este afișat, chiar dacă subiectul nu are cu adevărat nevoie de ajutor, ci pentru ca acesta să ceară ajutor ori de câte ori crede că are nevoie. I se spune subiectului că ordinatorul, în situații speciale, poate oferi singur ajutor automat, iar timpul cât se dă ajutor nu este luat în considerare atunci când se calculează timpul de completare a testului.

Apar apoi instrucțiunile pentru primul test, de vocabular. Instrucțiunile sunt urmate de doi itemi simpli pentru demonstrație, la care subiectul trebuie să răspundă corect pentru a se trece la itemii de adaptare ai testului. La itemii de adaptare trebuie să se răspundă într-o manieră potrivită. Se dă feedback după fiecare item, cum ar fi „BINE”, „GREȘIT” sau „CORECT”. Când itemii pentru demonstrație și cei pentru adaptare sunt rezolvați corect, apare un mesaj pe ecran, care anunță că testul propriu-zis va începe atunci când se va apăsa tasta ENTER.

Primul item apare pe ecran. Subiectul dă răspunsul, pe care-l consideră corect, și apasă ENTER. Monitorul devine pentru o secundă negru, apoi apare următorul item.

După un mic număr de itemi care formează primul test, apar instrucțiunile pentru testul următor. Urmează itemii demonstrativi și cei de adaptare, apoi testul propriu-zis.

Două teste au secvențe care alternează. În testul vitezei de citire a unor cuvinte scrise, tasta ENTER nu mai este folosită. Răspunsul dat inițial selectează următorul item. Itemii apar în seturi de câte șase, iar un cursor vizibil numai în cadrul acestui test ajută subiectul să răspundă.

În testul de memorie spațială, un item este format din trei mesaje succesive. Prima dată pe monitor apare textul „Apasă ENTER când ești pregătit”. După ce subiectul a apăsător tasta, pentru două secunde este afișată o imagine care trebuie reținută cât mai bine. Apoi imaginea dispare și alte patru figuri apar pe monitor, în patru cadrane diferite. După ce se alege una dintre ele, monitorul devine negru și, după ce subiectul apasă ENTER, este afișat următorul item.

La un moment dat subiectul apasă HELP. În acel moment timpul de testare este întrerupt, iar subiectul cere să fie reluate instrucțiunile și secvența de adaptare. Reapare itemul curent (la care s-a rămas) și se înregistrează timpul. Dacă subiectul nu a înțeles instrucțiunile, examinatorul poate reîncepe testul. Dacă un subiect stă prea mult la un item, examinatorul poate modifica automat desfășurarea testului.

Exigențele sistemului

Prezentarea unui test pe computer necesită un sistem complet de programe computer, executabile pe un sistem micro-computer. Pentru ca un test să fie prezentat în formă computerizată este necesară achiziționarea unui echipament special.

Aplicațiile testelor computerizate necesită o cameră cu câteva stații de testare (Rafacz, 1987; Rafacz & Tiggle, 1986). Stațiile de testare pot fi unități independente sau pot fi conectate în rețea cu un calculator central de control. O unitate independentă trebuie să funcționeze singură, să stocheze toate programele test și itemii acestora. La sfârșitul tastării calculatorul central trebuie să înregistreze datele subiectului pentru a le corela cu rezultatele altor subiecți. Cu ajutorul unei rețele de computere se pot înregistra automat rezultatele subiecților și itemii testelor.

Un sistem care funcționează independent are dezavantajul că fiecare unitate trebuie să stocheze toate informațiile de care este nevoie pentru desfășurarea sesiunii de testare. La sfârșitul sesiunii de examinare, examinatorul trebuie să înregistreze manual rezultatele care-l ajută la analiza datelor. Deoarece fiecare unitate trebuie să fie pornită de cel care administrează testul și pentru că programul de înregistrare a datelor trebuie să se deruleze la sfârșitul sesiunii de examinare, stația de testare trebuie să fie un computer complet (cu un sistem de operare complet și tastatură completă). În cazul rețelilor, unitățile de testare sunt pornite de computerul de control, iar tastatura poate fi redusă doar la cea necesară pentru testare.

La sistemele independente intervenția pentru ajutor este redusă. Programul poate oferi o reluare a instrucțiunilor, dar subiectul examinat nu poate chema supraveghetorul pentru a-l ajuta.

Probabil cel mai mare avantaj al acestor sisteme este acela că nu au limite legate de modul de folosire. Altfel spus, nu apar probleme, cum se întâmplă în cazul rețelilor, când subiectul trebuie să se mute de la o stație la alta în momentul în care unitatea la care lucrează se defectează.

Avantajul rețelelor este acela că există un control central. Administratorul rețelei poate controla modul cum se încarcă programele la stațiile de examinare, precum și colectarea datelor de la aceste unități. Stațiile de examinare pot fi destinate numai testării și au nevoie de o tastatură limitată proprie testării.

Rețeaua permite supervizarea rezultatelor testului. Stația de testare poate fi programată să trimită datele la stația administrator, după fiecare răspuns al subiectului. Astfel, stația administrator poate afișa la ce item lucrează fiecare subiect, precum și timpii de lucru pe care aceștia îi au. Dacă examinatul lucrează prea mult la un item, stația administrator poate detecta acest lucru, iar examinatorul poate interveni. O varietate de activități pot fi monitorizate: dacă un subiect apasă prea tare pe taste, dacă un subiect a chemat examinatorul; când un subiect termină de lucrat, un alt test poate să înceapă. Programul și stațiile de examinare trebuie să aibă anumiți parametri. Stația de administrare trebuie să fie capabilă să întrerupă și să repornească o stație de examinare fără a se pierde datele.

4.6. Conținutul itemilor

Avantajul măsurării cu ajutorul testelor adaptate pentru computer este acela că itemii selectați trebuie să fie de o calitate ridicată, pentru cât mai multe niveluri diferite de performanță. Testele convenționale sunt construite prin selectarea itemilor astfel încât cea mai bună măsurare este obținută pe baza mediei subiecților examinați. Prin așezarea itemilor înalt calitativi în ordinea rangurilor, conținutul itemilor testelor adaptate computer trebuie să satisfacă așteptările modelului psihometric care au la bază calibrarea itemului, administrarea și cotarea. Efortul elaborării itemului, necesar pentru a construi conținutul unui test adaptat computer, este mai mare decât cel necesar pentru a construi un bun test convențional.

Planul general pentru construcția unui item presupune parcurgerea mai multor etape:

1. Crearea unui număr suficient de itemi pentru fiecare categorie de conținut, bazat pe specificul testului stabilit anterior;
2. Verificarea calității itemului, a specificității și sensibilității acestuia;
3. Realizarea unei pretestări inițiale a noilor itemi. În ciuda problemelor care pot să apară în legătură cu conversia formei computerizate, conținutul primului item poate să fie creat în forma hârtie – creion;
4. Pe baza statisticilor itemului, derivată din pretestare, selectăm un subset de itemi originali, atât pe baza analizei statistice a itemului convențional, cât și pe baza criteriului teoriei răspunsului la item;
5. Compararea echilibrului conținutului itemului rezultat cu cel al formei testului anterior și evaluarea funcționării sistemului prin simularea comportamentului subiecților la diferite niveluri de performanță;
6. Transformarea itemilor selectați în formă computerizată urmărindu-se egalarea versiunilor creion – hârtie cu cea adaptată computer.

Crearea itemilor testului

Pentru a crea itemii unui nou test sunt necesare două tipuri de informații: cunoașterea conținutului domeniului de investigat și regulile de bază pentru crearea itemilor.

Definirea conținutului domeniului de investigat. Descrierea conținutului domeniului este necesară pentru a ghida crearea itemilor din fiecare arie a domeniului pe care dorim să-l investigăm. Pot exista specificări originale, pentru un nou test, sau pot fi specificări ale unui test anterior în forma creion – hârtie.

Elaborarea itemilor. Specificările de conținut trebuie să fie clare pentru fiecare test, de aceea trebuie să se creeze un număr suficient de itemi în funcție de varietatea, amploarea și dificultatea conținutului. Cu cât mai mulți psihologi vor contribui la acest efort, cu atât mai mult vor fi îndeplinite aceste condiții.

Examinarea itemilor

O parte importantă a oricărui proces de dezvoltare a unui test este realizarea unor itemi de calitate superioară. Aceasta este o particularitate importantă a testelor în variantă computerizată, deoarece scorul total al unui subiect examinat este determinat doar de câțiva itemi. Într-un test în care itemii sunt de calitate inferioară se poate obține o exagerare a mărimii efectului. Deoarece se folosesc doar câțiva itemi, un item cu o calitate inferioară poate produce un efect larg. Deoarece itemi diferiți sunt folosiți pentru subiecți diferiți, unii subiecți pot fi expuși unui item slab calitativ, în timp ce alții nu.

Două tipuri de analiză trebuie luate în considerare în cazul dezvoltării „conținutului” itemilor. Examinarea specializării testului și a sensibilității acestuia, avându-se în vedere evitarea materialului care este perceput ca fiind influențat de subpopulațiile de subiecți examinați (cum ar fi sexul subiecților, grupuri minoritare, mediul de proveniență, pregătirea școlară etc.). Există reguli care trebuie respectate pentru a crea itemi de calitate cât mai bună (Wesman, 1971 ; Hunter & Slaughter, 1980).

Aceste reguli acoperă aspecte legate de *referințele grupului*, membrii grupurilor minoritare sunt special menționați făcându-se observații în legătură cu rolurile particulare ale acestora în societate, *evitarea stereotipurilor*, în special legate de concepțiile despre anumite categorii sociale.

Pretestarea inițială

Itemii trebuie să fie selectați pentru a vedea dacă ei măsoară într-adevăr ceea ce se intenționează și pentru detectarea deficiențelor care trebuie eliminate. Pentru a realiza acest lucru este necesară o pretestare, iar scorurile individuale la test nu sunt folosite pentru a lua decizii referitoare la subiecți, ci pentru a studia calitatea itemilor.

Situația ideală se obține atunci când administrarea testului se face exact în aceleași condiții de utilizare a itemului, considerându-se că testul reușește să echilibreze toate tendințele angajate. Uneori testul poate fi construit ca o reprezentare greșită a situațiilor, dacă itemii testului sunt pur și simplu evaluați fără ca scorurile obținute de subiecți să fie calculate. „Informații de confirmare trebuie să fie obținute de la cei care aplică testul sau din reprezentările acestora înainte de a face testarea” (American Psychological Association, 1985).

Selectarea unui subset dintre noii itemi

Datele obținute ca răspuns la itemi pot fi analizate folosind procedeele clasice ale teoriei răspunsului la item, dar și informații care au fost utilizate pentru a elimina itemii nepotrivii din ansamblu, sau pot fi modificați și încercați din nou.

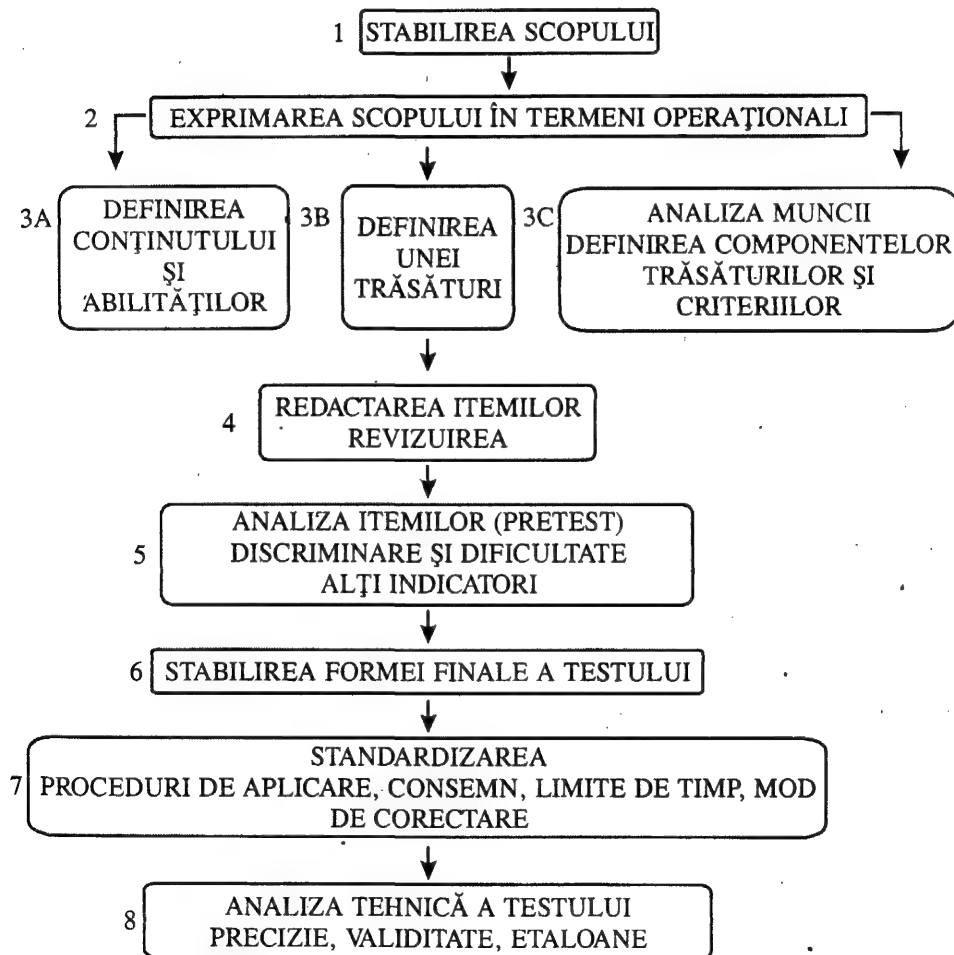
4.6.1. Analiza de item

Un aspect important în procesul de elaborare a testelor este analiza de item. Există mai multe tehnici care pot fi folosite pentru a studia caracteristicile itemilor :

- studierea indicelui de dificultate, de discriminare, de fidelitate și de validitate ;
- studierea curbei caracteristice itemului ;
- analiza factorială ;
- studiul distribuției scorurilor.

Există mai multe etape care trebuie parcurse pentru construcția unui test (figura 3).

Figura 3



a) Indicele de dificultate a itemului

Analiza de item începe cu studierea indicelui de dificultate a acestuia (p_i) care semnifică proporția de subiecți care au dat un răspuns corect la item. Pe baza acestui indicator se poate determina coeficientul de dificultate a testului.

Atunci când dorim să studiem diferențele individuale, plasăm un subiect pe un continuum și relaționăm performanța acestuia cu performanța altor subiecți plasați pe același continuum.

Datele obținute sunt înscrise într-un tabel în care fiecare subiect este plasat pe linie, iar fiecare item pe coloană. Scorul brut este notat cu X_{ji} , unde j indică subiecții (linia) și i itemii (coloana). Scorul total pentru un subiect este dat de X_j pentru subiectul j .

$$X_j = \sum_{i=1}^n X_{ji} \text{ pentru } n \text{ itemi}$$

În același timp, numărul reușitelor la itemul i este dat de X_i , și este suma X_{ji} , pentru itemul i .

$$X_i = \sum_{j=1}^N X_{ji} \text{ pentru } N \text{ subiecți}$$

Subiecți (j)	Itemi (i)					X_j
	1	2	3	.....	n	
1	X_{11}	X_{12}	X_{13}	.....	X_{1n}	$\sum_{i=1}^n X_{1i}$
2	X_{21}	X_{22}	X_{23}	.....	X_{2n}	$\sum_{i=1}^n X_{2i}$
3	X_{31}	X_{32}	X_{33}	.....	X_{3n}	$\sum_{i=1}^n X_{3i}$
N	X_{N1}	X_{N2}	X_{N3}	.....	X_{Nn}	$\sum_{i=1}^n X_{Ni}$
F_i	$\sum_{j=1}^N X_{j1}$	$\sum X_{j2}$	$\sum X_{j3}$	.....	$\sum X_{jn}$	$\sum_{j=1}^N \sum_{i=1}^n X_{ji}$

Totalul tuturor subiecților N pentru toți itemii n este :

$$X = \sum_{j=1}^N \sum_{i=1}^n X_{ji} = \sum_{j=1}^N X_j = \sum_{i=1}^n X_i$$

Media pentru fiecare item este :

$$\bar{X}_i = \frac{\sum_{j=1}^N X_{ji}}{N} = \frac{X_i}{N}$$

Media testului total este :

$$\bar{X} = \frac{\sum_{j=1}^N \sum_{i=1}^n X_{ji}}{N} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{N} = \sum \bar{X}_i, \text{ adică suma mediilor itemilor.}$$

Varianța și media unei distribuții de rezultate pot fi ușor obținute. Același lucru se poate face și pentru fiecare item. Varianța totală este un indicator al variabilității observate în rezultatele subiecților. Ea este și o formă de a descrie datele permițând diferențierea subiecților. Dacă toți subiecții obțin același rezultat la un test, varianța este nulă, deci nu există nici o variație.

În cazul unor itemi dihotomici (când se acordă 1 pentru răspuns corect și 0 pentru răspuns incorect) putem calcula proporția subiecților (p_i) care au dat un răspuns corect la itemul i și complementul acestei proporții (q_i), adică proporția subiecților care nu au greșit la itemul i . În acest caz p_i este media obținută de subiecți la itemul i .

$$p_i = \frac{X_i}{N} = \bar{X}_i, \text{ iar } q_i = 1 - p_i$$

Valoarea p_i este coeficientul de dificultate a itemului, adică proporția pe care o poate lua, valoare cuprinsă între 0 și 1. Un item care are valoarea $p_i = 1$ este rezolvat corect de toți subiecții, iar dacă valoarea $p_i = 0$ rezolvările tuturor subiecților sunt greșite. Dacă $p_i = 0,5$ putem spune că itemul are un coeficient de dificultate mediu. Putem trage concluzia că, cu cât p_i se apropie de 1, cu atât itemul este considerat mai ușor și, cu cât p_i se apropie de zero, cu atât itemul este considerat mai dificil. Matematic se demonstrează că varianța unui item este egală cu produsul dintre indicele de dificultate și complementul acestuia: $S^2_i = p_i q_i$.

Iată un exemplu prezentat în tabelul nr. 11 în care se observă legăturile dintre itemi. Subiecții care reușesc la itemii dificili vor reuși, în general, și la cei mai ușori.

Tabelul nr. 11

SUBIECȚI	ITEMI					X_i	X^2_i
	1	2	3	4	5		
A	1	1	1	1	1	5	25
B	1	1	0	1	1	4	16
C	0	0	0	1	1	2	4
D	0	0	0	1	1	2	4
E	1	0	0	1	1	3	9
F	0	0	0	0	1	1	1
ΣX_i	3	2	1	5	6	17	59
p_i	0,5	0,333	0,161	0,836	1,00		
q_i	0,5	0,667	0,833	0,167	0		
$S^2_i = p_i q_i$	0,25	0,2221	0,1391	0,1391	0		

Acest exemplu ilustrează maniera în care varianța unui item este legată direct de răspunsurile corecte. Maximum de varianță este atins dacă jumătate din subiecți răspund corect la un item. Putem presupune existența unei majorități de itemi ușori dacă $p_i \geq 0,5$ și o majoritate de itemi dificili dacă $p_i \leq 0,5$.

Itemii care au un indice de dificultate p_i situat între valorile 0,25 și 0,75 sunt cei care diferențiază mediu între subiecți.

Această modalitate de stabilire a indicelui de dificultate poate fi folosită numai în cazul itemilor dihotomici, care pot lua doar valoarea 0 și 1. În practică, sunt frecvente cazurile când pentru un item există mai multe variante de răspuns (răspunsuri polihotomice), iar pentru fiecare variantă a răspunsului corect se acordă un punctaj. De exemplu, se acordă 0 puncte pentru răspuns incorect, 1 punct pentru alegerea primei variante de răspuns, 2 puncte pentru alegerea celei de-a doua variante ș.a.m.d., în funcție de numărul de

variante de răspuns existente. În această situație indicele de dificultate nu mai este dat de media itemului, ci se obține prin împărțirea mediei itemului la valoarea maximă a punctajului care se atribuie pentru itemul respectiv (M_n).

$$p_i = \frac{\frac{X_i}{N}}{\frac{M_n}{M_n}} = \frac{\overline{X_i}}{\overline{M_n}}$$

Să presupunem că 10 subiecți au răspuns la un item cu patru variante de răspuns, variante pentru care se acordă următoarele cote :

răspuns greșit	=	0 puncte
varianta 1	=	1 punct
varianta 2	=	2 puncte
varianta 3	=	3 puncte
varianta 4	=	4 puncte

Observăm că valoarea maximă a punctajului care se atribuie pentru itemul respectiv (M_n) este 4. Dacă media obținută de cei 10 subiecți pentru itemul respectiv este 2,8, atunci indicele de dificultate $p_i = \frac{2,8}{4} = 0,7$.

În acest caz coeficientul de dificultate a itemului poate fi calculat și prin raportarea sumei cotelor obținute de cei zece subiecți la totalul pe care aceștia îl puteau obține. În exemplul nostru suma cotelor obținute de cei zece subiecți este 28, iar totalul pe care aceștia îl puteau obține este 40. Deci, $p_i = \frac{28}{40} = 0,7$

În cazul răspunsurilor cu alegere multiplă, în care doar o variantă este corectă, există și posibilitatea ca subiecții să aleagă răspunsul corect din întâmplare. În cazul răspunsurilor dihotomice, posibilitatea de a răspunde din întâmplare este de 50%, iar aceasta descrește cu cât sunt mai multe variante de răspuns (33,33% pentru 3 variante, 25% pentru 4 variante, 20% pentru 5 variante, 16,66% pentru 6 variante ș.a.m.d.). Acest efect poate fi controlat dacă se procedează la corectarea indicelui de dificultate. Corectarea coeficientului de dificultate a itemului, atunci când efectul hazardului este prezent, se face după formula :

$$p'_i = p_i - \left(\frac{1 - p_i}{M - 1} \right) \text{ unde } M \text{ este numărul de alegeri pentru un item.}$$

De exemplu, dacă pentru un item s-au prevăzut trei posibilități de răspuns, iar indicele de dificultate inițial este $p_i = 0,58$, atunci $p'_i = 0,58 - \left(\frac{1 - 0,58}{3 - 1} \right) = 0,58 - 0,21 = 0,37$

b) Indicele de discriminare a itemului

Puterea de discriminare a itemului ne permite să determinăm dacă subiecții care au reușit la un item particular sunt aceiași care au obținut un scor ridicat la criteriu. Dacă răspunsul este afirmativ itemul este valid.

O primă impresie despre capacitatea de discriminare a itemului ne putem face prin analiza varianței itemului care ne oferă informații despre mărimea dispersiei rezultatelor.

În cazul itemilor dihotomici, varianța se obține după formula $S_i^2 = p_i q_i$, adică produsul dintre proporția subiecților care au rezolvat corect itemul și proporția subiecților care au greșit. Valoarea obținută poate fi cuprinsă între 0 și 0,25 și oferă informații destul de vagi despre capacitatea de discriminare a itemului.

Indicele de discriminare „D” stabilit de Findley utilizează 27% dintre răspunsurile cele mai bune și 27% dintre răspunsurile greșite pentru a determina dacă subiecții care reușesc la fiecare item aparțin grupului superior.

Să presupunem că un număr de subiecți răspund la un test. 27% dintre cei care au dat răspunsurile corecte alcătuiesc grupul superior (gs) și 27% care au greșit formează grupul inferior (gi). Ceilalți 46% din subiecți formează grupul neutru (gn).

Relația de calcul se obține prin diferența dintre indicele de dificultate calculat pentru grupul superior (p_s) și indicele de dificultate calculat pentru grupul inferior (p_i).

$$\text{Deci } D = p_s - p_i$$

Vom identifica discriminări bune (DB), discriminări greșite (DG) și discriminări neutre (DN).

DB = $RC_{gs} \times RG_{gi}$ - Discriminările bune sunt date de produsul dintre răspunsurile corecte ale grupului superior (RC_{gs}) și răspunsurile greșite ale grupului inferior (RG_{gi}).

DG = $RG_{gs} \times RC_{gi}$ - Discriminările greșite sunt date de produsul dintre răspunsurile greșite ale grupului superior (RG_{gs}) și răspunsurile corecte ale grupului inferior (RC_{gi}).

Discriminările neutre sunt date de relația **DN = $(RC_{gs} \times RC_{gi}) + (RG_{gi} \times RG_{gs})$** .

Tabelul nr. 12 demonstrează relația dintre indicele de dificultate, numărul de discriminări corecte și incorecte pentru 24 de subiecți, dintre care 6 aparțin grupului superior și 6 grupului inferior :

Tabelul nr. 12

Răspunsuri corecte				Discriminări				
Grup superior		Grup inferior		Discriminări Bune	Discrimi-nări Neutre (dn)	Discriminări greșite	Corect (db - dg)	Indice de discrimi-nări
				$Db = rc_{gs} \times rg_{gi}$ (db)		$Dg = rg_{gs} \times rc_{gi}$ (dg)		
Corect	Greșit	Corect	Greșit					
6	0	5	1	6	30	0	6	0,166
6	0	4	2	12	24	0	12	0,333
5	1	3	3	15	18	3	12	0,333
6	0	3	3	18	18	0	18	0,500
6	0	4	2	12	24	0	12	0,333
6	0	2	4	24	12	0	24	0,670
5	1	2	4	20	14	2	18	0,500
5	1	4	2	10	22	4	6	0,166
6	0	3	3	18	18	0	18	0,500
6	0	4	2	12	24	0	12	0,333

Cu cât valoarea indicelui de discriminare este mai mare, cu atât discriminează mai mult între subiecții care au un scor total ridicat față de cei cu un scor total scăzut. Valoarea acestui indice poate fi cuprinsă între -1 și $+1$. Dacă valoarea este 0 , semnifică egalitatea rezolvărilor între cele două grupe. Valoarea negativă evidențiază că subiecții din grupul inferior au o proporție de reușită mai mare decât cei din grupul superior. Valoarea pozitivă indică o proporție mai mare a rezolvării itemului pentru subiecții din grupul superior. Unii autori au fixat și anumite repere de interpretare pentru indicele de discriminare :

- $\leftarrow 0,10$ item fără posibilitate de discriminare
- $0,11 \text{ — } 0,19$ item cu valoare limită de discriminare
- $0,20 \text{ — } 0,29$ item cu valoare scăzută de discriminare
- $0,30 \text{ — } 0,39$ item cu valoare bună de discriminare
- $0,40 \rightarrow$ item cu valoare foarte bună de discriminare

Utilizarea acestui indice pentru stabilirea capacității de discriminare a itemului presupune ca numărul de subiecți să fie mai mare de 30 , pentru ca grupul superior și cel inferior să fie formate din câte 8 subiecți, iar numărul mic de itemi duce la o creștere a coeficientului, deoarece fiecare item are o pondere mare în scorul total.

Există și alte posibilități de stabilire a puterii de discriminare a itemilor, printre care ar fi *corelația punct biserială dintre scorurile unui item și scorul total la test*.

$$\text{Ecuția folosită este } r_{pbis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}}{S_X} \sqrt{\frac{p_i}{q_i}}$$

unde \bar{X}_p = media variabilei X (scor total la test) a subiecților care au reușit la itemul i ;

\bar{X} = media variabilei X (scor total la test) a tuturor subiecților ;

S_X = abaterea standard a scorului total la test ;

p_i = proporția subiecților care au dat un răspuns corect la itemul i ;

q_i = proporția subiecților care au dat un răspuns greșit la itemul i .

Corelația r_{iX} va fi foarte ridicată atunci când rezultatele la un item (i) sunt puternic legate de scorul total la test (X). O problemă pe care o ridică această tehnică este aceea că scorul la un item este o componentă a scorului total și, în consecință, corelația itemului cu scorul total va fi pozitivă chiar dacă randamentul la un item nu este legat de scorul total. Acest efect poate fi corectat dacă folosim ecuația de calcul a corelației dintre un item și ceilalți itemi ai testului, minus itemul respectiv, cu ajutorul formulei :

$$r_{i(X-i)} = \frac{(r_{iX} S_X) - S_i}{\sqrt{S_{iX}^2 + S_i^2 - 2r_{iX} S_i S_X}}$$

Pentru a vedea diferența dintre cele două formule să luăm un exemplu folosind următoarele date :

$$\bar{X}_p = 7,16 \quad \bar{X} = 5,5 \quad S_X = 2,032 \quad p_i = 0,5 \quad S_i^2 = p_i q_i = 0,25$$

Corelația punct biserială dintre un item i și un scor total X :

$$r_{pbis} = \frac{7,17 - 5,5}{2,032} \sqrt{\frac{0,5}{1 - 0,5}} = 0,816$$

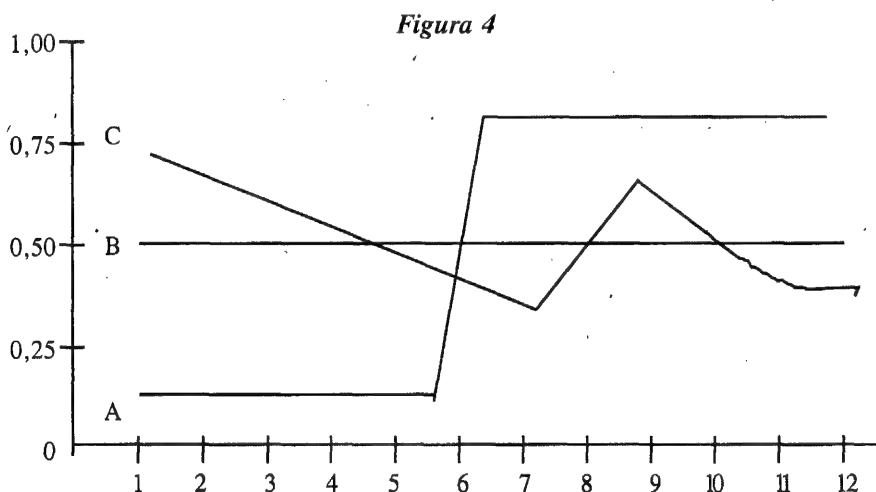
Corelația dintre un item i și scorul total minus itemul respectiv ($X-i$):

$$r_{i(X-i)} = \frac{(0,816 \times 2,032) - 0,5}{\sqrt{4,129 + 0,25 - 2 \times 0,816 \times 0,5 \times 2,032}} = \frac{1,1599}{1,6492} = 0,700$$

Dacă un test are puțini itemi, diferența dintre cele două corelații este ridicată și atunci corelația dintre un item i și scorul total minus itemul respectiv ($X-i$) trebuie luată în seamă. Dacă itemii sunt numeroși, diferențele dintre cele două corelații sunt mai mici.

c) Curba caracteristică itemului

Curba caracteristică itemului (CCI) este o reprezentare grafică a relației dintre probabilitatea unui subiect de a răspunde corect la item și poziția sa în raport cu grupul în funcție de scorul la test în ansamblu. Procedeu constă în a reprezenta pe abscisă scorurile la test și pe ordonată proporția de reușită la item. Figura 4 prezintă curba caracteristică a trei itemi (A, B, C) care discriminează diferit subiecții.



Se observă că itemul A este discriminant deoarece există o distincție netă a subiecților care au obținut un scor total de cel puțin 6. Itemul B nu discriminează de loc, iar itemul C este puțin util deoarece subiecții care obțin rezultate slabe la test trebuie să aibă puține șanse de reușită la item, față de cei care obțin performanțe bune la test. Indicele de dificultate, bazat pe curba caracteristică itemului, este definit de un scor total care corespunde pentru 50% șanse de reușită la item. Cu cât acest procent este mai ridicat, cu atât itemul este mai dificil. Un item bun trebuie să prezinte o curbă cu pantă pozitivă și un indice de dificultate mediu. Pentru deciziile în situațiile de selecție, indicele de dificultate a itemilor devine corespondentul scorului de selecție și panta curbei va deveni puternic pozitivă.

d) Analiza itemilor și construcția testelor

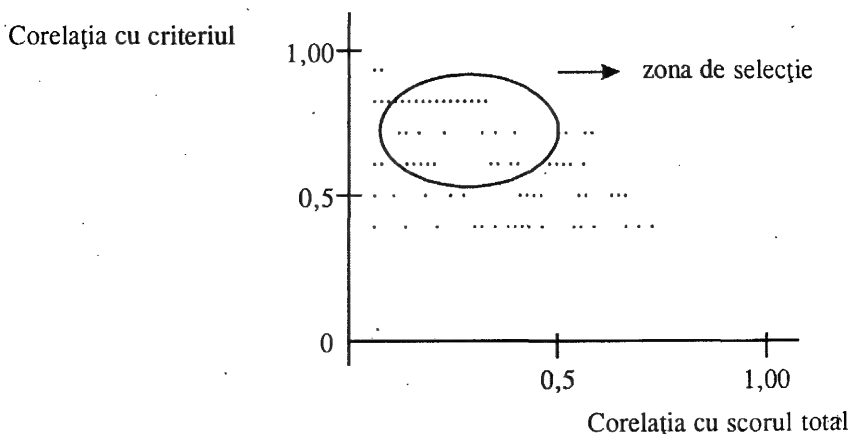
Analiza itemilor unui test constă în parcurgerea următoarelor etape:

- calculul corelației punct biseriale;
- studierea consistenței interne a diferitelor părți ale testului;
- trasarea graficului de distribuție a frecvențelor scorurilor totale.

Se recomandă construirea testelor de randament bazându-ne mai mult pe corelația dintre item și rezultatul total la test decât pe indicele de dificultate (p_i) și se va evita alegerea itemilor în funcție de corelația cu un criteriu.

Metoda de alegere a itemilor în funcție de corelația cu un criteriu este fundamentată de principiul: cu cât un item este mai puternic corelat cu un criteriu, cu atât scorul total va prezenta corelații ridicate cu acel criteriu. Procedeu constă în a elabora numeroși itemi, pe care să-i prezentăm unui eșantion mare de subiecți, pentru ca apoi să calculăm corelația item - criteriu și să stabilim forma finală a unui test alegând acei itemi care sunt în corelație cu criteriul. Prin folosirea acestei metode, itemii formeii finale a testului vor prezenta intercorelații mici. Mai mult, conform principiului regresiei, constatăm că pentru itemii care au corelații ridicate cu un criteriu corelația multiplă este foarte ridicată dacă predictorii (în acest caz, itemii) prezintă corelații mici între ei, iar corelația medie a unui item cu alții este puțin legată de corelația dintre un item și scorul total. În acest fel vom alege itemii care prezintă corelații ridicate cu un criteriu și corelații mici cu scorul total (figura 5).

Figura 5



Un test construit în acest fel este un bun predictor și este avantajos să alegem teste standardizate cunoscute pentru predicția unui criteriu. Este preferabil să combinăm mai multe teste în care itemii, pe baza metodei regresiei multiple, ajută la predicția unui criteriu prin utilizarea bateriei respective. În acest caz, este preferabil să alegem itemii care prezintă corelații mari cu un criteriu ales, precum și interitemi, decât acei itemi care prezintă corelații scăzute cu criteriul.

Metoda de alegere a itemilor pe baza indicelui de dificultate nu trebuie să fie desconsiderată. Indicele de dificultate p_i determină forma de distribuție a scorurilor și dificultatea medie a testului. Mai mult, există o relație strânsă între consistența internă a testului și indicele de dificultate. Cu cât intercorelațiile dintre itemi sunt mai ridicate, cu atât coeficientul alpha este mai ridicat. De asemenea, este greșit să alegem doar itemii care prezintă un indice de dificultate mediu ($p_i \approx 0,5$), dacă aceștia nu sunt în corelație ridicată cu scorul total la test. Itemii bine aleși sunt cei care trebuie să respecte această condiție deoarece corelația cu scorul total este legată de suma intercorelațiilor, deci de omogenitatea testului.

Teoria clasică a testelor, din punctul de vedere al preciziei măsurării, se aplică eșantionului de itemi, ceea ce presupune că un test este considerat un eșantion extras dintr-un ansamblu particular. Astfel, vom presupune că un test omogen, prin conținutul său, măsoară un singur factor cu o medie a intercorelațiilor foarte ridicată. Idealul ar fi un ansamblu de itemi care să prezinte corelații mari cu scorul total ce trebuie să acopere în totalitate un singur factor. Pornind de la aceste considerații, tehnica cea mai potrivită pentru studierea structurii unui test este analiza factorială. Pentru a fi eficientă, se recomandă ca numărul de subiecți să fie de cel puțin zece ori mai mare decât numărul de itemi și corelațiile interitemi să prezinte o oarecare variabilitate.

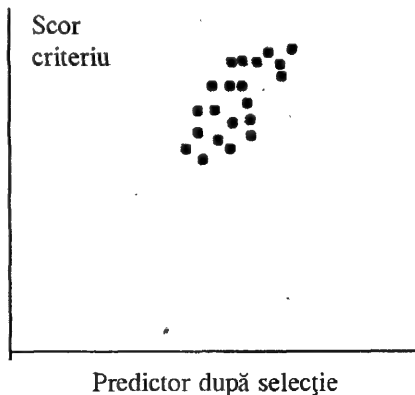
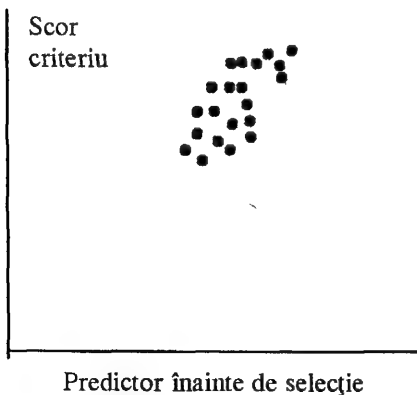
e) Analiza factorială

Analiza factorială este o tehnică care permite studiul validității factoriale a testului, dar poate fi utilizată și pentru analiza de itemi, pentru a determina dacă un ansamblu de itemi este omogen sau pentru a alege itemii omogeni ai unui singur factor. Utilizarea rezultatelor obținute prin analiză factorială este complexă deoarece anumite condiții și particularități pot interveni falsificând interpretările. În același timp, tipul de coeficient de corelație utilizat are influență asupra numărului de factori.

Factori care influențează coeficientul de corelație

Doi factori care influențează coeficientul de corelație sunt *diminuarea întinderii scorurilor* și *combinarea grupurilor*.

Efectul diminuării întinderii scorurilor unei variabile este atenuarea coeficientului de corelație pentru noul grup selectat după criteriu. Vom constata acest fenomen dacă comparăm coeficienții de corelație dintre o pereche de variabile înainte și după selecție.

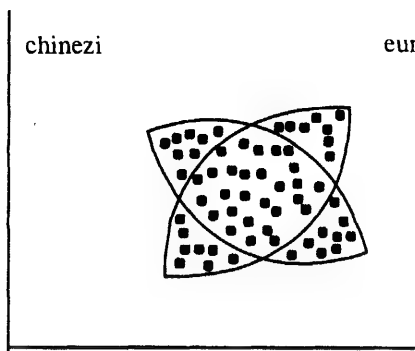


În cazul în care considerăm drept un ansamblu două grupuri care sunt afectate diferit de o variabilă pusă în corelație, efectul va fi reducerea considerabilă a corelației, chiar dacă aceasta este ridicată pentru fiecare dintre cele două grupuri. De exemplu, să presupunem că studiem corelația dintre alegerea valorilor sociale cu ajutorul unei scale de valori europene și alegerea unui program de studiu. Subiecții investigați sunt repartizați în două grupuri, unul de chinezi și celălalt de europeni. Datele pot fi reprezentate astfel :

Alegerea unui
program de studii

chinezi

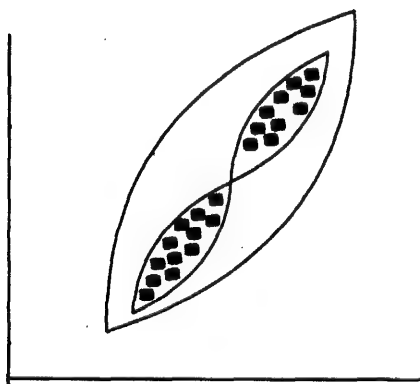
europeni



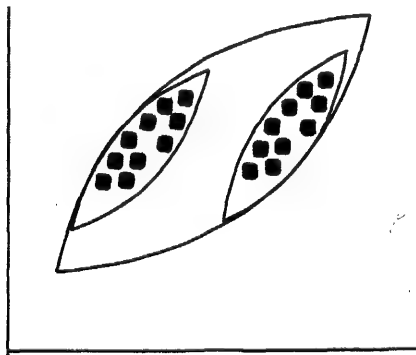
Alegerea valorilor

Pentru fiecare grup corelația poate fi ridicată, dar este inversă (pozitivă pentru europeni și negativă pentru chinezi). Dacă vom considera cele două grupuri drept un ansamblu, riscăm să obținem o corelație nulă.

Nu trebuie să tragem concluzia că nu există corelație între cele două variabile. Efectul variabilei moderatoare este foarte important pentru măsurarea asociațiilor dintre variabile. Exemplul clasic este cel al corelației dintre numărul de accidente și sex. În acest caz media kilometrilor parcurși trebuie luată în seamă atunci când interpretăm această corelație. În graficul de mai jos se ilustrează posibilitățile de combinare ale grupurilor.



Primul caz



Al doilea caz

În primul caz fiecare din cele două grupuri prezintă o corelație nulă, dar tendința de ansamblu oferă o corelație pozitivă. În al doilea caz corelația este pozitivă pentru fiecare grup, dar este considerabil diminuată în situația în care considerăm cele două grupuri drept un ansamblu.

Utilizarea coeficientului de corelație Pearson presupune ca variabilele să fie continue și să poată atinge nivelul de măsurare cu intervale egale. Există însă variabile care sunt natural dihotomice sau artificial dihotomice. De exemplu, randamentul școlar poate fi studiat din punctul de vedere al succesului sau eșecului. În acest caz variabila este artificial dihotomică. Tabelul nr. 13 prezintă diferite tipuri de coeficienți de corelație aplicabili în funcție de tipul variabilelor.

Tabelul nr. 13

COEFICIENT DE CORELAȚIE	VARIABILA X	VARIABILA Y
Pearson	continuuă	continuuă
Punct biserială*	adevărat dihotomică	continuuă
Biserială	artificial dihotomică	continuuă
Phi (ϕ)*	adevărat dihotomică	adevărat dihotomică
Tetracorică	artificial dihotomică	artificial dihotomică
Biserială phi	artificial dihotomică	adevărat dihotomică
Spearman*	ansamblul rangurilor	ansamblul rangurilor

* acești coeficienți sunt echivalenții algebrici ai corelației Pearson

Coeficientul punct biserial r_{pbis} și biserial r_{bis}

Coeficientul punct biserial r_{pbis} este folosit dacă una dintre cele două variabile este adevărat dihotomică (de exemplu, sexul), iar cealaltă continuă. Coeficientul de corelație se obține cu ajutorul unei formule care este echivalentul algebric al coeficientului de corelație Pearson. Corelația punct biserială va fi folosită în construcția testelor unde corelația item test este importantă. Formula de calcul este :

$$r_{pbis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}}{S_X} \times \sqrt{\frac{p_i}{q_i}}$$

unde \bar{X}_p = media variabilei X (scor total la test) a subiecților care au reușit la itemul i ;

\bar{X} = media variabilei X (scor total la test) a tuturor subiecților ;

S_X = abaterea standard a scorului total la test ;

p_i = proporția subiecților care au dat un răspuns corect la itemul i ;

q_i = proporția subiecților care au dat un răspuns greșit la itemul i ;

Corelația biserială

Corelația biserială r_{bis} este folosită pentru a obține un coeficient de corelație între o variabilă artificial dihotomică, normal distribuită, și o variabilă continuă. Această corelație este folosită pentru a selecta itemii unui test. Formula de calcul este :

$$r_{bis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_q}{S_X} \times \frac{pq}{y} \text{ unde } y \text{ este ordonata curbei normale în punctul de dihotomie.}$$

Valoarea lui y se va căuta în tabelul prezentat în Anexă, în funcție de valoarea lui p sau pq .

Pentru exemplificare presupunem că pornim de la datele următoare :

Tabelul nr. 14

SUBIECTI	SCORUL IPOTETIC LA TESTUL (X)	SCORUL LA UN ITEM
1	6	0
2	8	1
3	8	0
4	11	0
5	16	1
6	25	0
7	27	0
8	31	0
9	31	1
10	39	0
11	44	0
12	50	1
13	56	1
14	68	1

\bar{X}_p = media variabilei continue (scor total la test) pentru subiecții care au obținut 1 la variabila dihotomică;

\bar{X}_q = media variabilei continue (scor total la test) pentru subiecții care au obținut 0 la variabila dihotomică.

$$\bar{X}_p = 38,16 \quad \bar{X}_q = 23,88 \quad \bar{X} = 30 \quad S_x = 18,19 \quad p = 6/14 = 0,43 \quad q = 8/14 = 0,57$$

$$r_{pbis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_q}{S_x} \times \sqrt{\frac{p}{q}} = \frac{38,16 - 23,88}{18,19} \times \sqrt{\frac{0,43}{0,57}} = 0,388$$

$$r_{bis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_q}{S_x} \times \frac{pq}{y} = \frac{38,16 - 23,88}{18,19} \times \frac{0,43 \times 0,57}{0,393} = 0,4899$$

Pentru un ansamblu de date, dacă calculăm r_{XY} , r_{pbis} și r_{bis} constatăm că:

$$r_{bis} > r_{XY} \leq r_{pbis}$$

Corelația punct biserială este mai puțin limitată de postulatul distribuției normale a variabilei dihotomice. Experiența practică a demonstrat că o corelație biserială tinde să fie mai stabilă decât cea punct biserială pentru diferențierea grupurilor de subiecți care au reușit la itemii ușori ($p > 0,5$) față de cei care au reușit la itemi dificili ($p < 0,5$).

Coeficientul phi

Coeficientul phi (ϕ) se folosește pentru a determina relația dintre două variabile adevărat dihotomice. El este un echivalent algebric al corelației Pearson și poate lua valori cuprinse între 0 și 1. Formula de calcul este :

$$\phi_{XY} = \frac{p_c - p_X p_Y}{\sqrt{p_X(1-p_X)p_Y(1-p_Y)}}$$

unde p_c este proporția subiecților care au obținut scorul 1 la variabilele X și Y, iar p_X , p_Y reprezintă proporțiile subiecților care au reușit la variabila X și, respectiv, Y.

O ecuație frecvent folosită pentru calcularea acestui coeficient are forma :

$$\phi = \frac{bc - ad}{\sqrt{(b+d)(a+c)(a+b)(c+d)}}$$

Ecuația prezentată are la bază următorul tabel :

		X		
		0	1	
Y	0	a	b	a + b
	1	c	d	c + d
		a + c	b + d	

Exemplul de mai jos ilustrează modul de calcul al acestui coeficient : variabila X provine de la răspunsurile la întrebarea „Munca dv. este interesantă ?”, iar pentru variabila Y „Sunteți satisfăcut de locul dv. de muncă ?”.

	X	Munca mea este puțin interesantă	Munca mea este foarte interesantă
Y			
Foarte satisfăcut de muncă	a	7	b
Puțin satisfăcut de muncă	c	44	d

$$a + b = 25$$

$$c + d = 69$$

$$a + c = 51$$

$$b + d = 43$$

$$\phi = \frac{(18 \times 44) - (7 \times 25)}{\sqrt{(51 \times 43 \times 25 \times 69)}} = 0,32$$

Acest coeficient indică o relație moderată între satisfacția muncii și satisfacția locului de muncă.

Corelația tetracorică r_{tet}

Acest coeficient este folosit pentru estimarea relației dintre două variabile artificial dihotomice. Se aplică atunci când X și Y reprezintă distribuții bivariate normale. Acest aspect presupune că distribuția în Y a tuturor subiecților care au același scor X este normală și distribuția în X a subiecților care au același scor în Y este, de asemenea, normală. Deci X și Y sunt variabile continue normal distribuite. Ca și în cazul corelației

biseriale, calculul coeficientului tetracoric presupune o ajustare care permite obținerea unei estimări a corelației Pearson dacă variabilele ar fi fost tratate ca variabile continue. Formula de calcul este :

$$r_{tet} = \cos \frac{180^\circ}{1 + \sqrt{\frac{bc}{ad}}} = \cos \frac{180^\circ}{1 + \sqrt{\frac{18 \times 44}{7 \times 25}}} = \cos \frac{180^\circ}{3,127} = \cos 57,56^\circ = 0,54$$

Acest coeficient este folosit pentru estimarea relațiilor dintre itemii corecți în manieră dihotomică. Acest coeficient este legat simplu și direct de corelația item test și de precizia testului.

Nu este recomandat să folosim coeficienții phi și tetracoric pentru analiza factorială.

Analiza factorială aplicată unor date diferite poate produce rezultate foarte diferite cu implicații în ceea ce privește interpretarea factorilor.

Pentru a explica esența unei analize factoriale și principalele sale caracteristici vom recurge la un exemplu în care se prezintă matricea de corelație a zece subteste, părți componente ale unui test standardizat. Trăsăturile măsurate sunt de natură psihologică, iar metoda factorială folosită este analiza componentelor principale a lui Hotelling. Intercorelațiile dintre subteste sunt prezentate în tabelul nr. 15 :

Tabelul nr. 15

Subteste	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,00	0,82	0,13	0,70	0,05	-0,21	0,81	0,30	0,79	-0,14
2	0,82	1,00	0,06	-0,68	-0,01	-0,29	0,72	-0,25	-0,79	-0,14
3	0,13	0,06	1,00	0,26	-0,07	0,36	0,16	0,30	-0,12	-0,18
4	-0,70	-0,68	0,26	1,00	-0,14	0,39	-0,63	0,44	0,67	0,12
5	0,05	-0,01	-0,07	-0,14	1,00	0,27	0,01	-0,35	0,02	0,28
6	-0,21	-0,29	0,36	0,39	0,27	1,00	-0,16	0,16	0,23	0,03
7	0,81	0,72	0,16	-0,63	0,01	-0,16	1,00	-0,19	-0,76	-0,18
8	0,30	-0,25	0,30	0,44	-0,35	0,16	-0,19	1,00	0,18	-0,16
9	-0,79	-0,79	-0,12	0,67	0,02	0,23	0,76	0,18	1,00	0,12
10	-0,14	-0,14	-0,18	0,12	0,28	0,03	-0,18	-0,16	0,12	1,00

În acest tabel elementele diagonalei principale reprezintă varianța standard a testelor. Celelalte elemente reprezintă corelațiile, care sunt simetrice în raport cu diagonala principală. Se observă că între testele 1, 2, 4, 7 și 9 există corelații foarte ridicate.

Analiza componentelor principale

Această analiză este o metodă de investigație factorială a itemilor unui test. Analiza permite obținerea unei matrice a coeficienților de saturație care posedă următoarele caracteristici (tabelul nr. 16) :

- fiecare coloană reprezintă un factor ;
- elementele fiecărei celule reprezintă coeficienți de saturație ;
- suma pătratelor acestor coeficienți dă 1 pentru fiecare linie :
 $0,92^2 + 0,11^2 + 0,14^2 + \dots + 0,09^2 + 0,30^2 = 1,00$;

- suma produselor dintre oricare doi factori este 0 :
 $(0,92 \times 0,11) + (0,90 \times 0,09) + \dots + (-0,88 \times -0,17) + (-0,17 \times -0,54) = 0$;
- suma fiecărui coeficient la pătrat din fiecare coloană dă valoarea rădăcinii proprii (*eigenvalue*) :
 $0,92^2 + 0,90^2 + (-0,01)^2 + \dots + (-0,38)^2 + (-0,88)^2 + (-0,17)^2 = 4,20$;
- rădăcina proprie (*eigenvalue*) reprezintă proporția din varianța totală explicată de un factor ;
- numărul de factori n explică varianța totală a n variabile ;
- dacă împărțim rădăcina proprie (*eigenvalue*) la numărul de variabile, obținem proporția de varianță totală explicată de un factor : $4,20/10 = 0,42$;
- suma produselor dintre oricare două variabile dă corelația dintre cele două variabile :
 $r_{12} = (0,92 \times 0,90) + (0,11 \times 0,09) + (0,14 \times 0,01) + \dots + (0,09 \times 0,05) + (-0,30 \times 0,17) = 0,837$.

Tabelul nr. 16

prezintă o matrice a coeficienților de saturație

Teste	Factori									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	0,92	0,11	0,14	0,05	-0,04	-0,04	0,03	0,14	0,09	-0,30
2	0,90	0,09	0,01	0,10	0,02	0,02	-0,25	0,28	0,05	0,17
3	-0,01	0,75	0,44	0,11	-0,35	0,29	-0,04	-0,12	0,09	0,03
4	-0,85	0,27	0,09	0,15	-0,15	0,02	0,05	0,28	-0,26	-0,04
5	0,04	-0,49	0,72	-0,20	-0,27	0,36	0,00	0,05	-0,06	-0,01
6	-0,37	0,28	0,73	-0,18	0,12	-0,45	-0,05	-0,01	0,04	0,01
7	0,86	0,21	0,13	0,05	0,05	-0,05	0,41	0,03	-0,04	0,13
8	-0,38	0,66	-0,19	0,28	0,53	0,10	0,00	0,01	0,07	-0,03
9	-0,88	-0,17	-0,06	-0,16	-0,08	0,05	0,15	0,20	0,30	0,03
10	-0,17	-0,54	0,31	0,76	0,05	-0,08	0,02	-0,04	0,06	0,01
Rădăcina proprie	4,20	1,77	1,42	0,80	0,53	0,44	0,26	0,24	0,19	0,14

Factorii și scorurile factoriale

Pentru fiecare subiect se poate obține un scor standardizat pentru fiecare factor folosind analiza prin componente principale (cotele Z pentru fiecare factor rezultat din analiză). De asemenea, se poate calcula corelația dintre fiecare pereche de scoruri factoriale. Numărul de factori n reprezintă n variabile care sunt independente unele față de altele.

Coeficienții de saturație sunt corelațiile fiecărei variabile cu fiecare factor. Înseamnă că acești coeficienți sunt corelațiile scorurilor obținute în factori cu scorurile la testele corespondente. De exemplu, dacă am determinat scorul factorial obținut de fiecare subiect la factorul 1 și apoi corelația testului 1 cu aceste scoruri factoriale, valoarea

acestei corelații este de 0,92. În acest caz putem spune că există un coeficient de saturație mare (0,92) a variabilei 1 în factorul 1 și că testul 1 este o bună măsură a factorului 1.

Dacă ridicăm la pătrat coeficientul de corelație dintre o variabilă și un factor, vom obține proporția de varianță pe care scorurile la variabilă o au în comun cu scorurile în factori ($0,92^2 = 0,85$).

Corelația multiplă dintre un test și factori

Coeficienții de saturație reprezintă corelația dintre o variabilă și fiecare factor, iar factorii sunt necorelați între ei. Deci R^2 este egal cu suma coeficienților de corelație la pătrat, adică 1,00. Pătratul corelației multiple dintre un test și factori este obținut prin formula:

$$R^2_{1, 2, 3, \dots, k} = r^2_{12} + r^2_{13} + r^2_{1k} \text{ unde:}$$

$$R^2_{1, 2, 3, \dots, k} = \text{pătratul corelațiilor multiple pentru variabila 1;}$$

$R^2 = 1,00$ pentru fiecare variabilă dacă toți factorii sunt luați în considerare, ceea ce este adevărat atunci când toate variabilele sunt considerate un factor.

O caracteristică importantă a analizei componentelor principale este că primul factor explică cea mai mare parte din proporția de varianță totală, urmat de al doilea factor și așa mai departe. Primii patru factori explică în jur de 81,0% din varianța totală, ceea ce este considerat suficient pentru o predicție bună.

Atunci când numărul de factori este mai mic decât numărul de variabile și calculăm suma pătratelor coeficienților de corelație cu o variabilă, obținem ceea ce se numește comunalitățile (h^2), care sunt corelațiile multiple la pătrat a fiecărei variabile cu p factori. Dacă o variabilă prezintă o comunalitate egală cu 0,65, provenind de la patru factori, înseamnă că 65% din varianța variabilei respective se explică prin combinarea liniară ponderată a scorurilor factoriale ale celor patru factori.

În general, analiza prin componente principale dă k factori. Este important să determinăm proporția de comunalitate (h^2) care poate fi explicată de fiecare k' factori. Aceasta se realizează normalizând coeficienții variabilelor pentru fiecare k factori. O serie de numere se normalizează împărțind fiecare număr la rădăcina pătrată a sumei pătratelor lor. Exemplu: normalizarea seriei 1, 2, 3 se face urmând operațiile $1^2 + 2^2 + 3^2 = 14$.

$$\frac{1^2}{\sqrt{14}} + \frac{2^2}{\sqrt{14}} + \frac{3^2}{\sqrt{14}} = 1,00$$

La fel, pentru a normaliza coeficienții unei variabile cu k' factori, vom împărți fiecare coeficient la $\sqrt{h^2}$ (rădăcina pătrată a proporției de varianță explicată de k' factori).

În tabelul nr. 17 prezentăm comunalitatea fiecărui test cu primele patru componente principale:

Tabelul nr. 17

TESTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunalitățile $R^2_{x1, II, III, IV}$	0,88	0,83	0,77	0,83	0,80	0,78	0,80	0,69	0,83	0,99

Pentru testul 1, $h^2 = 0,88$, iar valorile normalizate ale testului pentru primii patru factori sunt :

$$\frac{0,92}{\sqrt{0,88}} + \frac{0,11}{\sqrt{0,88}} + \frac{0,14}{\sqrt{0,88}} + \frac{0,05}{\sqrt{0,88}}, \text{ adică : } 0,98, 0,12, 0,15 \text{ și } 0,05.$$

Tabelul nr. 17 prezintă comunalitatea fiecărui test pentru primele patru componente principale în care observăm că 88% din varianța testului 1 se explică prin primii patru factori față de 69% pentru testul 8.

Tabelul nr. 18

prezintă matricea coeficienților de saturație normalizați.

TESTE	FACTORI			
	I	II	III	IV
1	0,98	0,12	0,15	0,05
2	0,99	0,10	0,01	0,11
3	-0,01	0,85	0,50	0,13
4	-0,93	0,30	0,10	0,16
5	0,04	-0,55	0,81	-0,22
6	-0,42	0,32	0,83	-0,20
7	0,96	0,23	0,15	0,06
8	-0,46	0,79	-0,23	0,34
9	-0,97	-0,19	-0,07	0,18
10	-0,17	-0,54	0,31	-0,76

Se observă că $0,98^2 + 0,12^2 + 0,15^2 + 0,05^2 = 1,00$.

Din tabelul nr. 18 se poate observa proporția de varianță (h^2) pe care fiecare variabilă o are în comun cu cei patru factori. Testul 1 acoperă 0,98 din varianța factorului I, 0,12 din varianța factorului II, 0,15 din varianța factorului III și 0,05 din varianța factorului IV.

Interpretarea factorilor

Dacă fiecare test prezintă o saturație ridicată într-un singur factor și dacă este vorba de factori diferiți pentru fiecare test, atunci fiecare test sau aproape fiecare nu va avea varianță comună cu celelalte. Astfel, corelațiile vor fi slabe. Scorurile factoriale ale fiecărui factor vor fi deci în corelație puternică cu o singură variabilă, cea care este puternic saturată în factorul respectiv. Oricare ar fi aspectul măsurat de test, el va fi independent de ceea ce măsoară alte teste.

Din tabelul nr. 16, observăm că testele 1, 2, 4, 7 și 9 prezintă coeficienții de saturație 0,92, 0,90, 0,85, 0,86 și 0,88 în factorul I. În acest caz testele respective sunt măsuri bune ale trăsăturii măsurate de acest factor. Dacă scorurile ridicate la aceste teste au fost interpretate ca scoruri la anxietate, dependență, autoapărare, psihastenie și acceptare socială, ele pot fi estimate destul de precis prin scorurile la factorul I. Aceste scoruri factoriale pot fi calculate pentru fiecare subiect. Fiecare dintre itemii testelor, puternic

saturați într-un factor, puși în corelație cu aceste scoruri și cu itemii ai căror corelații sunt cele mai crescute, sunt păstrați pentru a forma un nou test care va constitui o bună măsură a factorului. Nu ne rămâne decât să denumim acest nou test alcătuit din cei mai buni itemi selectați din cele cinci teste inițiale, problemă rezolvată prin studiul validității teoretice. Aceeași problemă apare pentru a denumi factorul.

Rotația unei matrice de coeficienți de saturație

Această rotație este posibilă dacă utilizăm o matrice de transformare ortogonală sau oblică. Această matrice prezintă un nou ansamblu de factori care sunt independenți. Obiectivul rotației este de a obține o aproximare a ceea ce Thurstone numea matricea coeficienților de saturație a structurii simple, ceea ce facilitează interpretarea factorilor.

O matrice de structură simplă are următoarele proprietăți :

- fiecare coloană de coeficienți conține variabile foarte saturate și altele puțin saturate ;
- pentru orice pereche de factori, sunt variabile puțin saturate pentru ambii factori ;
- pentru orice pereche de factori, sunt variabile foarte saturate pentru un factor și puțin saturate pentru celălalt.

Tabelul nr. 19

*prezintă o matrice de coeficienți de saturație
după rotație, pentru patru factori*

TESTE	FACTORI				
	I	II	III	IV	h^2
1	0,93	-0,01	0,10	-0,05	0,88
2	0,90	-0,11	0,01	-0,03	0,82
3	0,18	0,82	-0,26	-0,05	0,77
4	-0,74	0,41	-0,29	0,14	0,82
5	0,00	0,20	0,85	0,19	0,80
6	-0,26	0,79	0,30	-0,02	0,78
7	0,89	0,07	0,02	-0,08	0,80
8	-0,24	0,38	-0,71	-0,01	0,71
9	-0,91	0,02	0,04	-0,02	0,83
10	-0,12	-0,08	0,18	0,97	0,99
Proporția de varianță explicată de fiecare factor	0,40	0,17	0,15	0,10	0,82

Interpretarea se poate face pornind de la variabilele foarte saturate. Cei patru factori (după rotație) explică 82% din varianța totală. Suma coeficienților de saturație la pătrat (a^2), pentru fiecare factor, împărțită la numărul de variabile dă proporția de varianță explicată de factorul respectiv. Comunalitățile (h^2) sunt aproximativ egale cu cele dinainte de rotație (suma pătratelor saturațiilor) pe fiecare linie din tabel. Putem spune că cei patru factori, înainte și după rotație, explică proporția din varianța totală a fiecărei variabile.

f) Distribuția scorurilor

În domeniul științelor umane, unele variabile măsurate cu ajutorul testelor pot prezenta distribuții normale ale scorurilor. Distribuția normală este definită de relația :

$$Y = \frac{1}{\sqrt{2\pi\sigma^2}} e^{-(X-\mu)^2/2\sigma^2} \text{ unde :}$$

Y = înălțimea curbei în punctul X

X = punctele de-a lungul axei X

π = 3,1416

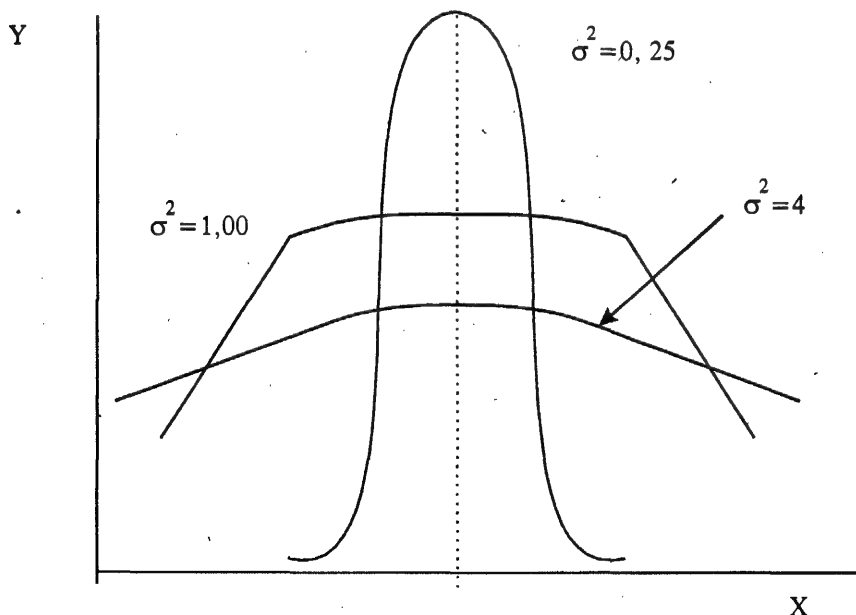
μ = media distribuției populației

σ^2 = varianța distribuției populației

e = baza logaritmului natural, 2,71828

Aceasta este o distribuție teoretică și se referă la o populație cu un număr infinit de cazuri. Formula se referă la populație, și nu la un eșantion, parametrii (μ și σ^2) sunt parametrii populației, și nu ai eșantionului, pentru care se folosesc notațiile (\bar{X} = media distribuției eșantionului și S^2 = varianța distribuției eșantionului). Deoarece formula include media și varianța populației, diferite distribuții normale pot fi obținute din combinații diferite de μ și σ^2 . De exemplu, în figura 6 sunt prezentate trei distribuții normale care au aceeași medie, dar varianțe diferite :

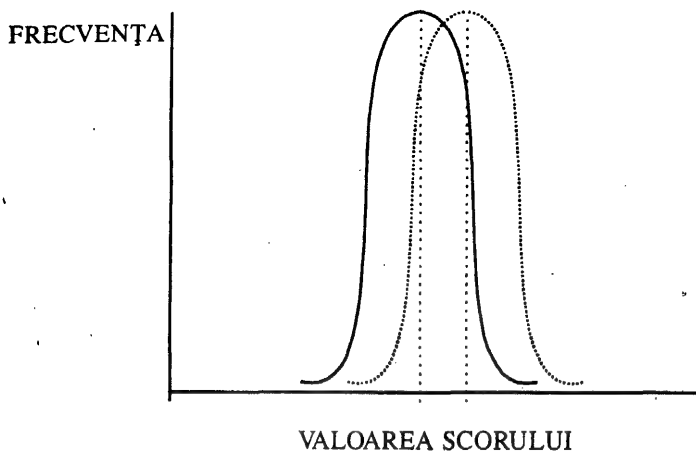
Figura 6



Distribuțiile diferă între ele prin **tendința centrală**, **variabilitate**, **simetrie** (*skewness*) și **boltire** (*kurtosis*).

Tendința centrală a unei distribuții este punctul tipic reprezentativ de pe scală sau scorul central. Media, mediana și modul sunt parametrii cei mai importanți pentru cunoașterea tendinței centrale. Figura 6 este un exemplu care ilustrează conceptul de tendință centrală.

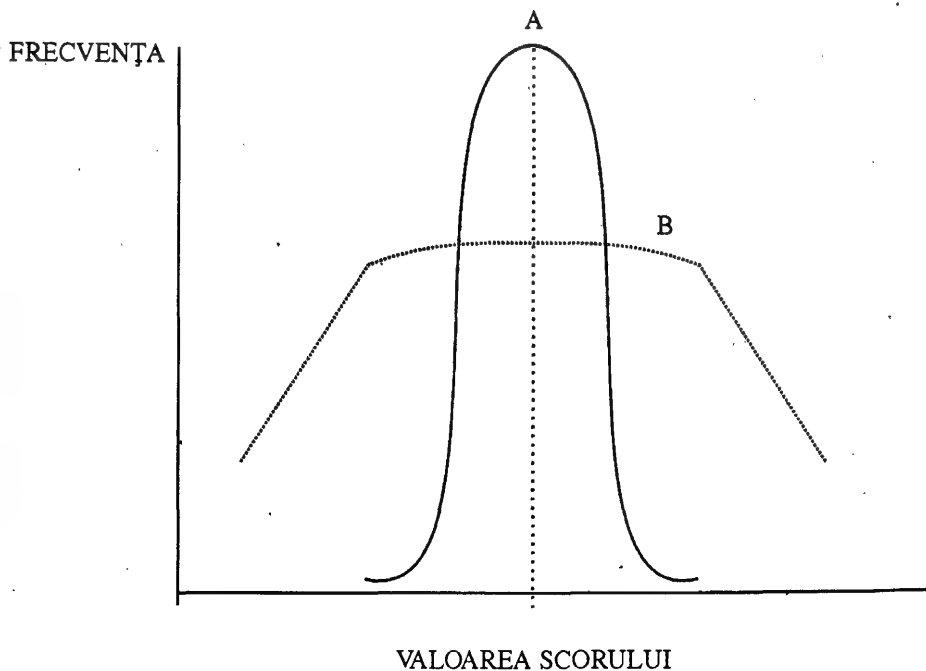
Figura 7



Cele două distribuții diferă numai din punctul de vedere al tendinței centrale. Ele au aceeași formă, dar sunt plasate diferit pe scala de măsurare.

Variabilitatea este gradul de deviație a fiecărui scor de la tendința centrală.

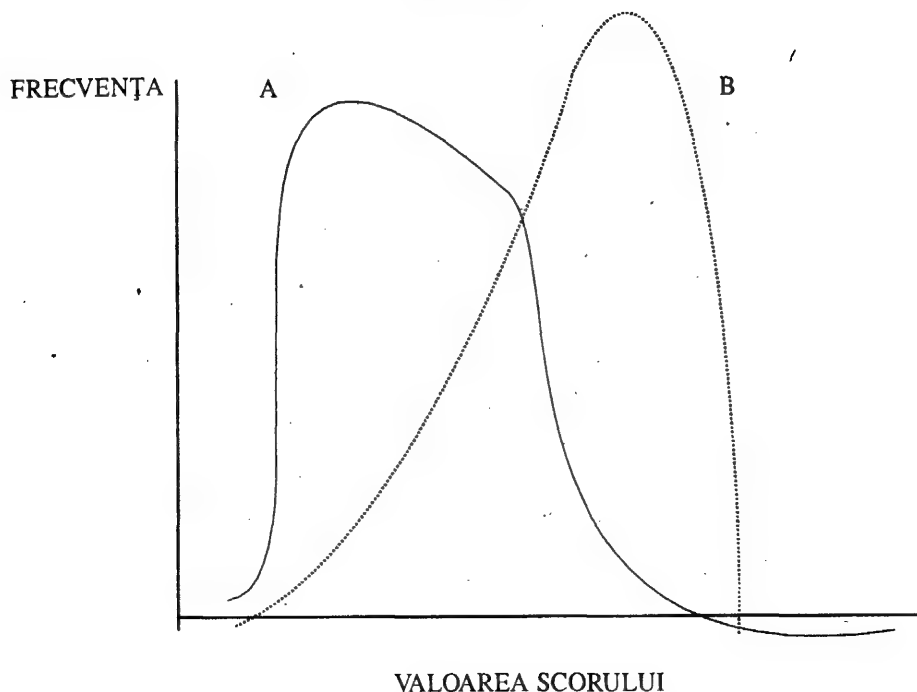
Figura 8



Scorurile din distribuția A sunt mai apropiate de tendința centrală, care este reprezentată prin linia verticală. Dimpotrivă, scorurile din distribuția B sunt mai împrăștiate față de tendința centrală. Deci variabilitatea este mai mare în B decât în A.

Simetria (*skewness*) distribuției se referă la gruparea scorurilor de o parte a tendinței centrale sau o deplasare a scorurilor într-o direcție față de tendința centrală.

Figura 9



Deplasarea scorurilor reflectă lipsa de simetrie în ambele cazuri. Dar distribuția B este mai asimetrică decât A deoarece tendința scorurilor de a se grupa la un capăt al distribuției este mai mare. Simetria trebuie analizată după **direcție și magnitudine**. În distribuția A scorurile tind să se deplaseze spre dreapta sau spre capătul pozitiv al scalei. Este o simetrie pozitivă sau simetrie spre dreapta. În distribuția B scorurile tind să se deplaseze spre stânga sau spre capătul negativ al scalei. Este o simetrie negativă sau simetrie spre stânga. Coeficientul de simetrie (*skewness*) trebuie să aibă o valoare cât mai apropiată de zero.

Boltirea (*kurtosis*) distribuției se referă la înălțimea curbei. Dacă curba de distribuție este prea teșită, avem o distribuție platykurtică, iar dacă este prea ascuțită distribuția este leptokurtică. În cazul în care coeficientul de boltire (*kurtosis*) este mai mare de 3, curba este ascuțită, iar dacă este mai mic de trei curba este turtită.

Într-o distribuție **simetrică și unimodală** media, mediana și modul sunt identice. Într-o distribuție **bimodală** media și mediana sunt identice, dar modurile sunt diferite. Într-o distribuție în care scorurile tind să se deplaseze spre dreapta sau spre capătul pozitiv al scalei, media este mai mare decât mediana, iar modul mai mic. Într-o distribuție în care scorurile tind să se deplaseze spre stânga sau spre capătul negativ al scalei, media este mai mică decât mediana, iar modul mai mare. În aceste cazuri mediana împarte distribuția în două părți egale.

Wainer (1989) descrie un sistem de analiză a itemilor în care analiza statistică tradițională a itemului este combinată cu afișări grafice, având la bază procedeul teoriei răspunsului la item, prin analiza performanței la fiecare item. Acest sistem ușurează activitatea complexă de evaluare a itemilor, obținându-se, în final, ansambluri de itemi pentru testele computerizate.

Eliminări pe baza criteriilor convenționale. Analiza statistică clasică a itemului poate fi realizată calculându-se proporția de răspunsuri corecte și corelația biserială între item și scorul total al testului. Itemii sunt eliminați dacă acești indicatori ai calității evidențiază defecte sau ambiguități ale itemilor care nu pot fi eliminate.

Proporția statistică de răspunsuri corecte este un indice al dificultății itemului. Corelația biserială, numită și index al discriminării itemului, evidențiază corespondența dintre performanța la un item particular și testul total. În general, o corelație înaltă este acceptată, deoarece indică faptul că itemul are o varianță comună mai mare cu restul testului care-i dă mai multă precizie. Fiecare item este ales dacă are o corelație satisfăcătoare cu scorul total al testului. Dar acesta trebuie să fie balansat față de rangul acceptat al nivelurilor de dificultate.

Eliminarea pe baza criteriului teoriei răspunsului la item. O astfel de analiză oferă trei parametri estimați pentru fiecare item, parametrii care ar trebui folosiți în selectarea itemilor pentru un ansamblu de testare computerizat. Cei trei parametri sunt *a*, *b* și *c*. Parametrul *a* este o măsură de puterii de discriminare a itemului, *b* este un indice al dificultății itemului, iar parametrul *c* este parametrul care se referă la „ghicirea” răspunsului, definit ca probabilitatea de a se obține un răspuns corect prin hazard. Conținutul satisfăcător al itemilor pentru testele adaptate computer este caracterizat prin itemi în care parametrii de discriminare sunt ridicați, prin distribuție rectangulară a dificultății și o probabilitate de ghicire a răspunsului mică (*c* mai mic decât 0,2).

O metodă individuală de evaluare a itemilor este metoda grafică de analiză a regresiiilor răspunsurilor la itemi (Kingston & Dorans, 1985). Utilizând datele empirice obținute după administrarea testului, rangul competenței este împărțit într-un număr de intervale și apoi se calculează proporția de subiecți care au răspuns corect la itemi pentru fiecare interval de competență. Funcția estimată a răspunsului la item sau **curba caracteristică itemului** (CCI), derivată din cei trei parametri descriși, este trasată în același grafic. Dacă se obțin două grafice similare, atunci modelul se potrivește itemului, iar itemul poate fi selectat pentru a fi inclus în ansamblu.

Să presupunem că unui număr de 100 de subiecți li se aplică un test format din 50 de itemi. Cota minimă (min.) totală care s-a obținut este de 10 puncte, iar cota maximă totală (max.) este de 34 de puncte. În acest caz nivelul de competență poate fi împărțit în 5 intervale ($\text{max.} - \text{min.} + 1$)/5 = 34 - 10 + 1/5 = 5. Rezultatele ipotetice sunt înscrise în tabelul nr. 20.

Tabelul nr. 20

Intervale pentru nivel de competență	Nr. subiecți care au răspuns corect la test	Probabilitatea răspunsurilor corecte total test	Nr. subiecți care au răspuns corect la itemul 1	Probabilitatea răspunsurilor corecte itemul 1	Nr. subiecți care au răspuns corect la itemul 2	Probabilitatea răspunsurilor corecte itemul 2	Nr. subiecți care au răspuns corect la itemul 3	Probabilitatea răspunsurilor corecte itemul 3	...	Itemul 50
10 - 14	5	0,05	4	0,04	1	0,01	6	0,06	...	...
15 - 19	8	0,08	9	0,09	5	0,05	9	0,09	...	...
20 - 24	20	0,20	21	0,21	14	0,14	21	0,21	...	...
25 - 29	10	0,10	11	0,11	5	0,05	11	0,11	...	...
30 - 33	7	0,07	8	0,08	2	0,02	10	0,10	...	...

Dacă trasăm graficele probabilităților din tabelul nr. 20, se observă că itemii 1 și 3 pot fi reținuți pentru a fi incluși în ansamblu, în timp ce itemul 2 trebuie eliminat.

O slabă potrivire a itemului cu modelul se datorează fie ambiguității, fie lipsei răspunsului corect, fie existenței mai multor răspunsuri corecte pentru același item (Lord, 1980). Astfel, un item poate fi eliminat prin analiza convențională descrisă anterior. Alte cauze ale unei slabe potriviri apar în cazul în care distractorii sunt într-adevăr atractivi, astfel că persoanele cu un anumit nivel de abilitate sunt atrase de aceștia cu o mai mare frecvență decât cei care au un nivel mai scăzut al abilității. În astfel de cazuri, distribuției empirice îi lipsește monotonia (Thissen & Steinberg, 1984; Steinberg & Fitzpatrick, 1989). O presupunere de bază a modelului este că răspunsul la item este în funcție de creșterea competenței. O problemă similară poate să apară dacă un grup de subiecți, cu abilitate înaltă, decodifică în item mai mult decât s-a intenționat, obținând performanțe mai slabe decât un grup cu abilitate medie.

Sunt cazuri în care itemii creați pentru adaptarea conținutului nu oferă lărgimea distribuției dorite a itemilor. Este necesar în mod frecvent să se parcurgă câteva cicluri de scriere a itemilor și se analizeze dacă construirea conținutului itemilor testului este satisfăcătoare. Dacă este necesar să se echilibreze conținutul de-a lungul câtorva arii, efortul va fi mai mare.

Compararea conținutului echilibrat al testelor adaptate computer cu cele creion - hârtie

Abordările adaptate computer creează forme diferite pentru un test dat, în fiecare testare selecționându-se anumiți itemi. Conținutul itemului adaptat computer poate fi considerat o formă a testului deoarece din orice test dat poate fi administrat orice item. Itemii versiunii creion - hârtie reflectă categorii diferite ale unei abilități, în timp ce testele adaptate computer pot reflecta aceleași categorii, dar și fiecare nivel al acestora. Astfel, comparabilitatea între cele două tipuri de scoruri se pierde.

Testele creion - hârtie conțin teme diferite și deci pot fi identificate în cadrul lor subteste diferite. Pentru a crea versiunea computerizată a unui test creion - hârtie este necesar să se creeze câte o formă computerizată a testului pentru fiecare dintre subteste, calculându-se pentru fiecare câte un scor separat.

O soluție extremă este aceea de a crea tot atâtea noi conținuturi și teste separate câte subteste are versiunea creion - hârtie. O altă variantă, mai puțin extremă, este aceea de a include conținutul echilibrat într-un singur test. În acest caz se impun condiții suplimentare în procedura de selecție a itemilor, deoarece itemii selectați trebuie să corespundă versiunii originale a testului creion - hârtie.

O altă variantă este de a dovedi că itemii acoperă toate ariile studiate și nu se impune nici o restricție în procesul de selectare a itemilor. Acest procedeu este potrivit dacă distincțiile dintre itemi nu sunt prea mari pentru a crea probleme de necorespondență. Un subset format din astfel de itemi poate fi administrat diferit de la o persoană la alta doar dacă conținutul itemilor reflectă forma originală a testului. În acest caz procedura de adaptare computerizată va produce modificări puține, iar consecințele asupra scorului final al testului vor fi nesemnificative.

Prezentarea computerizată a itemilor

După ce itemii au fost selectați, este necesar transferul lor din forma creion – hârtie în cea computer. Trebuie luate o serie de precauții pentru ca o astfel de reproducere să fie eficientă, cum ar fi evitarea greșelilor de scriere și a variantelor de răspuns alternative pentru o codificare exactă a răspunsurilor corecte.

Forma computerizată a testului trebuie să respecte și alte condiții. De exemplu, trebuie scrise instrucțiuni clare, care să ghideze subiectul în noul mediu, avându-se în vedere faptul că unii oameni pot să nu fie familiarizați cu computerul, iar gradul de familiaritate ar putea influența rezultatul la test. Instrucțiunile nu trebuie să fie diferite de cele ale formei creion – hârtie, deoarece subiecții s-ar comporta diferit (Hardwicke & Yoes, 1984).

În cazul versiunii computerizate a testului se pune și problema modului de prezentare a itemilor, ceea ce nu se întâmplă în cazul testelor creion – hârtie.

Nu este suficient să luăm itemii testului creion – hârtie și să-i punem în forma computerizată, deoarece unii dintre ei nu pot fi bine convertiți în forma computer; de aceea aceștia trebuie testați și calibrați înainte.

Verificarea calității itemilor

În această fază se va folosi un test specializat de verificare și control. Evaluarea se face de către un grup de 12 experți, cu experiență vastă în domeniul dezvoltării testelor (o medie de 10 ani). Aceștia sunt împărțiți în 6 echipe de evaluare, formate din câte două persoane. Fiecare item este evaluat independent din punctul de vedere al conformității cu specificațiile de conținut. Itemii sunt apoi discutați, urmărindu-se obținerea unui acord al echipei în evaluarea fiecărui item. Dacă o echipă nu ajunge la o evaluare comună, atunci este chemat un al treilea evaluator. Experții sunt instruiți să respecte standardele de control și să clasifice fiecare item după următoarele criterii:

1. Acceptabil (A): întrunește standardele contemporane pentru testele operaționale; poate fi utilizat.
2. Acceptabil cu modificări (ACM): poate fi modificat pentru a respecta standardele, iar sugestiile de modificare sunt date de evaluator.
3. Inacceptabil (I): itemul nu poate fi acceptat în forma prezentată, iar modificarea lui implică un prea mare efort; se aduc argumentele detaliate pentru această clasificare severă.

În cazul concret al unui ansamblu de itemi ai testului „GCAT”, cei mai mulți experți sugerează modificări la testele de vocabular și înțelegerea frazelor. Pentru testul de vocabular, apar probleme în legătură cu descoperirea cuvintelor arhaice, utilizarea unor opțiuni neparalele, ambiguitatea părților de vorbire. În testele de înțelegere a paragrafelor, pot să apară itemi care nu susțin suficient pasajul, alții la care se poate răspunde fără a citi paragraful sau care sunt legați mai curând de vocabular decât de înțelegerea textului citit. Pentru alte teste, sugestiile experților vizează mai mult forma testului sau reducerea ambiguităților și confuziilor.

Pentru evitarea erorilor se procedează la revizuirea sensibilității testului. Consiliul de control al sensibilității testului pentru itemii „GCAT” este compus din 12 educatori și reprezentanți din domeniul dezvoltării testelor, ai grupurilor minoritare: americani, asiatici, negri, hispanici de ambele sexe.

Mai întâi, membrii erau familiarizați cu scopul, planul și procedurile de control ale sensibilității. Membrii grupului de control erau împărțiți în echipe formate dintr-un bărbat și o femeie, iar itemii erau împărțiți între evaluatori, câte doi la fiecare item.

Câteva teste, cum ar fi memoria spațială și cunoștințele științifice, necesită mai multă atenție, deoarece conținutul lor este mai abstract. Se sugerează faptul că trebuie să existe un echilibru între referințele făcute în legătură cu sexul feminin sau masculin (de exemplu, să se folosească termenul de „persoană care vinde” mai curând decât „vânzător”). Nu trebuie să se folosească termeni care fac referire la subgrupuri culturale (de exemplu, se va utiliza termenul de „scaun” în loc de „sofa”). În general, sugestiile trebuie să urmărească dacă judecățile au conotații sexuale, violente, neplăcute sau regionale.

În cazul testului de vocabular, cu itemi prezentați sub forma unor antonime, în urma utilizării lui pe parcursul mai multor ani, s-a obținut o hartă a domeniilor vizate de test: artă și domeniul umanist, studii sociale, practice și experiență personală, știință și natură, relații umane și sentimente, modul de formulare a răspunsului (un singur cuvânt sau frază), părți de vorbire (verbe, substantive, adjective), tipul definiției (generală sau cu distincții fine). Circumstanțele speciale apărute prin introducerea testelor adaptate computer fac ca aceste precizări să fie greu de urmat.

În aceste condiții, cea mai importantă categorie este conținutul itemului, iar rangurile diferite de dificultate sunt împărțite pentru cele patru categorii.

În cazul testelor de cunoștințe științifice, era necesar să se asigure un număr suficient de itemi pentru fiecare domeniu particular, dar și pentru diferite niveluri de dificultate. În forma inițială a testului creion – hârtie se prezentau 200 de itemi, acoperindu-se trei conținuturi: viața științifică 20%, științe fizice 40%, științele Terrei 20%. Deoarece în forma computerizată s-au folosit doar 25 de itemi, o parte dintre subcategorii, care erau mai puțin semnificative pentru domeniul respectiv, nu au mai apărut. De exemplu, din domeniul vieții științifice, s-a renunțat la subcategoria de „celulă”, rămânând subcategoriile: oameni și animale, plante, ecologie.

Conținutul variantei computerizate a testului, deși nu corespunde precis formei inițiale creion – hârtie, a fost evaluat ca un test care reprezintă adecvat diferitele domenii dintre ariile de cunoștințe și deprinderi încorporate în test. Parametrii teoriei răspunsului la item au indicat că apare o împrăștiere suficientă a dificultății pentru fiecare dintre cele trei arii ale testului de cunoștințe științifice. Proceduri similare au fost utilizate și pentru celelalte reluări ale testelor în versiunea computerizată (vocabular, înțelegere, raționament).

După selecția finală a itemilor testelor, s-a simulat o derulare a lor ca „ansamblu”. S-au simulat subiecți cu niveluri diferite ale abilității și s-au evaluat secvențele de itemi ale sistemului, deoarece în această formă de prezentare a itemilor alegerea dificultății itemilor se face în funcție de nivelurile abilității subiecților.

În practică, se pune problema echilibrării conținutului testelor creion – hârtie cu cele adaptate computer. Dacă testul creion – hârtie este multidimensional, adaptarea vizează fiecare dimensiune, deoarece testele adaptate computer au conținuturi unidimensionale. În acest caz fiecare dimensiune va fi izolată într-un subtest separat pentru care se vor calcula scoruri separate.

CAPITOLUL V

TEORIA RĂSPUNSULUI LA ITEMI, CALIBRAREA ITEMILOR ȘI ESTIMAREA COMPETENȚEI

În cazul unui atlet care participă la un concurs de sărituri în înălțime, acesta își va alege înălțimea săriturii în funcție de abilitatea pe care el consideră că o are. Un atlet bun renunță la înălțimile mici, conservându-și energia pentru cele mari, în timp ce săritorii mai slabi încep cu înălțimile mai mici. Un săritor care ratează la 2 metri nu poate fi considerat la fel de bun ca unul care nu a încercat o săritură de 2 metri, dar va încerca la 2,20 metri. Analiza și cotearea testelor adaptate computer este similară. Se pornește de la un set de itemi cu un conținut relativ omogen, selectat ca fiind potrivit unor subiecți cu performanțe medii (analog cu situația din exemplul în care fiecare persoană încercă aceleași secvențe de înălțimi). Fiecărui subiect examinat i se administrează o extremă a secvenței, în care itemii variază din punctul de vedere al dificultății. Principala diferență între un algoritm de testare adaptat computer și concursul de sărituri la înălțime este că, dacă o săritură este ratată, atletul este eliminat din competiție, în timp ce în testele adaptate computer, dacă cineva greșește la un item poate rezolva corect un item mai ușor.

Problema selectării itemului în testele adaptate computer este aceeași cu selecția înălțimii în cazul săriturii la înălțime. Noi dorim să prezentăm subiecților itemi care au o anumită particularitate informativă, cu maximum de precizie de măsurare pentru un anumit timp de testare. În ceea ce privește dificultatea itemilor, situația este mult mai complicată decât în cazul săriturilor la înălțime. Pentru a măsura o săritură, folosim un metru – astfel se stabilește dificultatea săriturii pe aceeași scară, putând ușor să stabilim care dintre săritori are o abilitate mai bună. În cazul testelor adaptate computer, trebuie să determinăm variația itemilor, să găsim o modalitate de măsurare eficientă pentru itemii selectați care vor fi administrați subiecților, iar în final să aducem scorurile la o scară comună, chiar dacă subiecților diferiți li s-au administrat teste diferite, cu timpi diferiți.

Limita fundamentală a teoriei clasice a testului este legată de relativitatea proprietăților metrice ale acestuia. Astfel, indicatorii metrici calculați depind de eșantionul de subiecți investigat, ceea ce determină oscilații ale dificultății itemilor în funcție de mediul de proveniență sau nivelul de studii al subiecților. Pentru a se crea o bancă de itemi, gradul de dificultate al acestora nu trebuie să depindă de grupul de subiecți care au fost examinați, punându-se problema creării unei scale independente de un anumit grup de referință. În anii '50, Guttman a fost preocupat de crearea unei asemenea scale. Astfel, s-a postulat că dacă un subiect rezolvă un item care presupune un nivel ridicat al aptitudinii, va rezolva corect și un item care presupune un nivel mai scăzut al aptitudinii. Folosindu-se acest tip de scală, dacă cunoaștem scorul total la test, putem cunoaște modul particular în care au fost rezolvați diferiți itemi. Condiția este ca testul să măsoare o singură caracteristică psihică, deci să fie omogen și unidimensional, condiție foarte rar

satisfăcută de un instrument. Acest model este determinist, deoarece presupune că performanțele subiecților sunt determinate de poziția lor pe un continuum măsurat și nici o altă variabilă nu poate influența performanța.

Modelul probabilist postulează faptul că valoarea unui răspuns este determinată de trăsătura măsurată, dificultatea itemului și discriminarea acestuia. Postulatul fundamental al teoriei răspunsului la item este că performanța unui subiect poate fi explicată printr-un factor numit trăsătură latentă. Relațiile dintre performanța la item și trăsătura latentă poate fi evidențiată prin curba caracteristică itemului. Teoria răspunsului la item este un model matematic al confruntării subiecților diferiți cu itemi particulari, în termenii parametrilor subiectului și itemilor. După ce modelul teoriei răspunsului la item este aplicat datelor, adică răspunsurilor particulare la itemi, caracteristicile performanței pentru fiecare item pot fi pe deplin specificate cu ajutorul parametrilor itemului. Deoarece aspectul fundamental al teoriei răspunsului la item este descrierea interacțiunii între item și subiectul examinat, orice item este calibrat după un model al acestei teorii. În acest fel putem caracteriza competența fiecărui subiect după parametrii itemilor pe care persoana îi rezolvă corect. Situația este analoagă cu cea a caracterizării abilității atletului care sare la înălțime prin cea mai înaltă săritură pe care acesta o reușește. Când facem o estimare preliminară a competenței subiectului prin utilizarea modelului teoriei răspunsului la item, putem determina care item administrat subiectului este cel mai informativ.

5.1. Teoria răspunsului la item

Această teorie reprezintă un ansamblu de descrieri matematice cu privire la ce se întâmplă atunci când un subiect întâlnește un item. Itemii testului trebuie să măsoare cam același lucru (Loevinger, 1947). Teoria răspunsului la item formalizează acest aspect prin utilizarea unei singure dimensiuni pentru cunoștințele sau trăsătura măsurată de testul respectiv. Exemple de astfel de trăsături sunt competențele verbale, ușurința de a realiza calcule matematice, săritura în înălțime, memoria spațială. Poziția pe care fiecare item o ocupă în dimensiunea respectivă este denumită cu termenul de *dificultate* a itemului (obișnuit notată cu b). Poziția fiecărui subiect examinat pe dimensiunea respectivă este denumită *capacitatea (competența)* subiectului (notată obișnuit cu θ). Modelul teoriei răspunsului la item dă probabilitatea obținerii unui răspuns corect la itemi pe baza interacțiunii între *dificultatea* itemului (b) și *capacitatea* subiectului (θ), ambele aspecte fiind inobservabile.

Un model simplu al teoriei răspunsului la item combină doar aceste două elemente într-o funcție logică. Deoarece modelul caracterizează fiecare item doar cu ajutorul unui singur parametru (dificultatea itemului b), este denumit **model parametric logistic** sau **1-PL**. Acest model a fost primul popularizat și dezvoltat de către Danish și Rasch, 1960, fiind denumit Modelul Rasch, pentru care formula de calcul este :

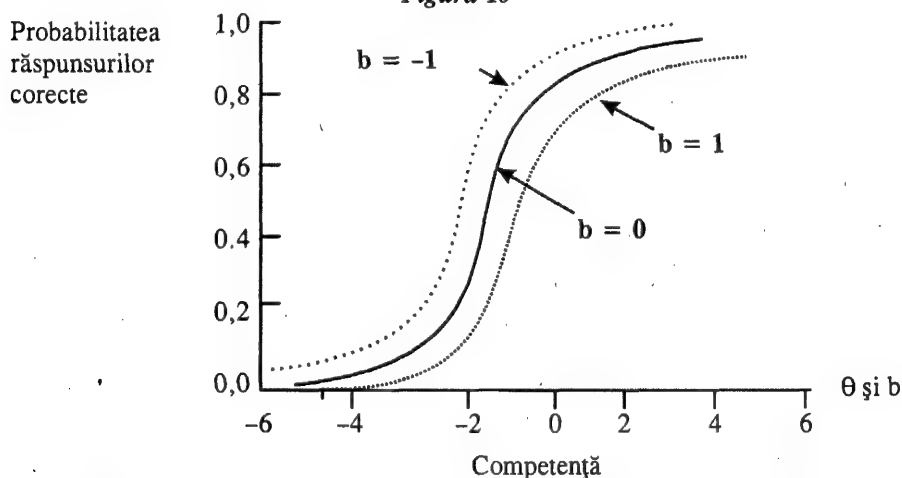
$$P_{(\theta)} = \frac{1}{1 + e^{-(\theta - b)}} \quad (1)$$

$P_{(\theta)}$ este probabilitatea ca o persoană cu o competență θ să răspundă corect la itemii cu dificultatea b . „e” este constanta lui Neper și are valoarea 2,718281. Interpretarea lui P presupune câteva precizări. Noi tindem să credem că P apare din eșantionul de itemi.

Dacă dispunem de un eșantion format dintr-un număr mare de itemi, toți cu aceeași dificultate b , un subiect examinat ar fi capabil să răspundă la câțiva dintre ei corect, iar la alții nu. Proportia de itemi la care un subiect cu competența θ răspunde corect este dată de ecuația (1). Structura modelului apare grafic sub forma prezentată în figura 10.

Această curbă are forma unui „S” alungit, în care trăsătura latentă apare pe abscisă și este notată cu (θ) . Trăsătura latentă este distribuită normal în populație, iar gradațiile abscisei corespund valorilor distribuției z . În grafic, probabilitatea de a da un răspuns corect apare pe ordonată și ia valori între 0 și 1. Pe măsură ce un subiect se situează la un nivel mai ridicat al trăsăturii latente, probabilitatea de a răspunde corect la un item crește. În același timp, probabilitatea de reușită depinde de dificultatea itemului, astfel încât la valori egale ale lui θ , valorile lui y (ordonata curbei normale în punctul de dihotomie) cresc sau descresc, în funcție de nivelul de dificultate.

Figura 10



În această figură, cele trei linii reprezintă trei itemi cu dificultăți diferite. Aceste curbe sunt denumite *curbe caracteristice itemului* (CCI). Curbele sunt paralele unele cu altele, aceasta fiind o caracteristică a modelului Rasch. Modelul folosește un parametru care se referă la subiect (θ), care măsoară poziția subiectului în funcție de trăsătura latentă, și un parametru referitor la item (b), care măsoară dificultatea itemului. Modelul exprimă relația dintre cei doi parametri și probabilitatea unui subiect „i” de a da un răspuns indicator al trăsăturii la itemul „j”. Această probabilitate este o funcție a două variabile, reprezentată grafic în figura 10. Fiecare curbă este caracteristică itemului și corespunde unei valori particulare a lui b . Se observă că θ și b sunt plasate pe aceeași scară, ceea ce oferă posibilitatea plasării pe același continuum a subiecților și itemilor. θ exprimă poziția subiecților sub aspectul trăsăturii latente, iar b plasează itemii pe aceeași dimensiune. Din ecuația prezentată se constată că dacă θ este egal cu b atunci $P_{(\theta)}$ este egal cu 0,5. Deci dacă un subiect are nivelul trăsăturii latente egal cu b , atunci are o șansă din două de a da un răspuns corect la item și informația dată de item pentru un subiect este maximă. Scala de măsurare pentru θ și b este o scală de intervale. Dacă folosim note standardizate z , atunci θ și b vor lua valori cuprinse între -3 și $+3$, variind teoretic de la $-\infty$ la $+\infty$. Modelul răspunde ipotezelor independenței condiționale între itemi și constanței discriminării itemilor.

Ipoteza independenței condiționale, numită și ipoteza independenței locale, comună tuturor modelelor teoriei răspunsului la itemi, exprimă faptul că trăsătura latentă este unica sursă de covariație a răspunsurilor. În condițiile în care θ este constant, itemii sunt statistic independenți, corelațiile dintre ei fiind nule. Dacă ipoteza este verificată de date, atunci este suficient să ținem seama de o singură dimensiune latentă pentru a explica diferențele dintre răspunsurile subiecților la itemi. În acest model, independența locală a itemilor și unidimensionalitatea trăsăturii se confundă.

Discriminarea itemilor este panta maximă a curbei caracteristice itemului, înmulțită cu o constantă, maximum care se observă în punctul de inflexiune a curbei. Cu cât discriminarea este mai mare, cu atât este mai mare variația probabilității $P_{(\theta)}$, dată de variația lui θ . În figura 10 se observă acest aspect, ceea ce indică faptul că itemii nu diferă decât printr-un singur parametru de localizare. O variație dată de θ corespunde unei variații $P_{(\theta)}$, identică pentru toți itemii. Constanța discriminării itemilor oferă modelului o proprietate specifică. Dacă dificultatea unui item „j” este mai mare decât a unui item „k”, atunci P_{ik} este mai mare decât P_{ij} . Acest aspect demonstrează că modelul este ierarhic. Dar, spre deosebire de modelul determinist al lui Guttman, se admite că un subiect poate obține scorul 1 la un item și scorul 0 la un item mai ușor.

În multe aplicații ale teoriei răspunsului la item, pentru domenii predeterminate, nu s-a găsit forma de potrivire a datelor cu 1-PL. Aceste nepotriviri se datorează faptului că nu toți itemii sunt paraleli. Când apare această situație, sunt două posibilități. Una este de a elimina itemii care nu sunt paraleli, iar a doua este de a generaliza modelul pentru a permite forme diferite ale curbelor. Acest lucru se poate face prin adăugarea unui parametru suplimentar pentru fiecare item. Acesta este notat cu a și este denumit *discriminarea itemului*. Modelul matematic, care conține doi parametri pentru fiecare item, este denumit 2-PL :

$$P_{(\theta)} = \frac{1}{1 + e^{-a(\theta-b)}} \quad (2)$$

Putem desena trei curbe caracteristice itemului cu ajutorul modelului 2-PL, pentru itemi cu aceeași valoare pentru parametrul b , indicând variații ale pantei de înclinare.

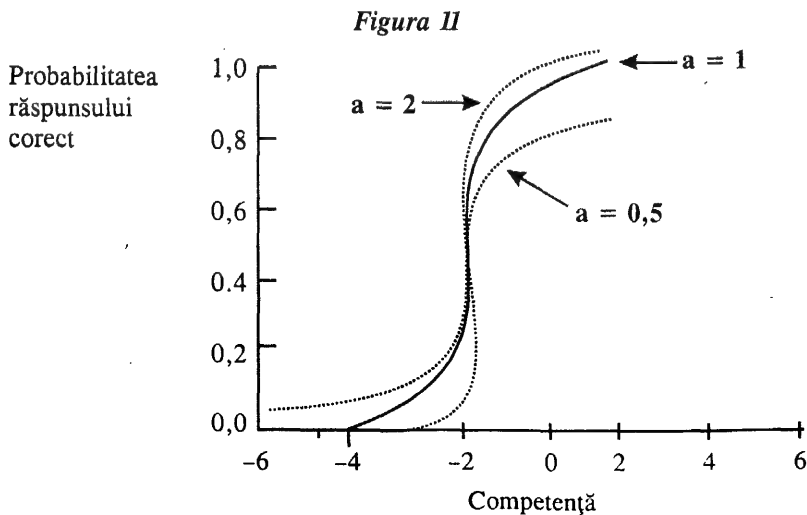


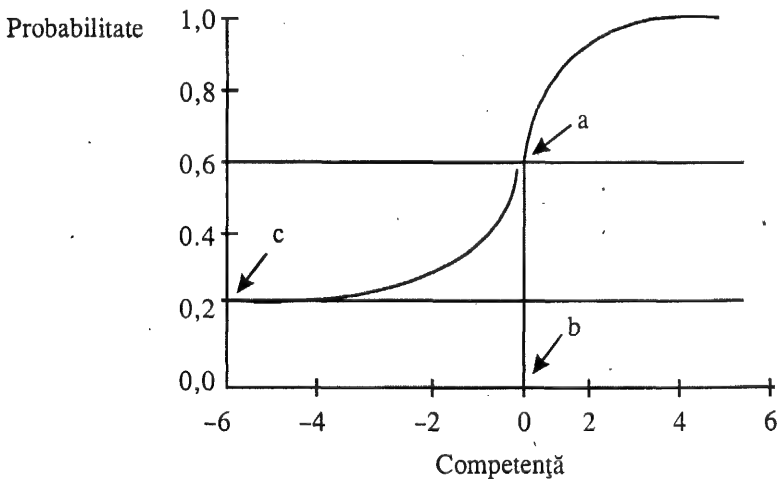
Figura 11 arată panta de înclinare a curbei itemului cu discriminare mare ($a = 2$), medie ($a = 1$) și cu o discriminare mai mică decât media ($a = 0,5$). Acest model extinde posibilitatea de aplicare a teoriei răspunsului la item.

Pentru testele cu răspunsuri multiple (dintre care subiectul trebuie să-l aleagă pe cel corect), nici unul dintre aceste două modele nu este valabil, fiind nevoie de o generalizare a modelului pentru a permite stabilirea posibilității de „ghicire” a răspunsului corect. Forma fixă nu mai este valabilă, pentru că unor subiecți diferiți li se pot oferi itemi diferiți pentru a fi rezolvați (de exemplu, se pot elimina itemii dificili). Un astfel de model, care descrie într-un mod mai general performanța subiecților, a fost realizat de Lord și Novick (1968). Autorii adaugă un al treilea parametru c , care reprezintă extremele probabilității de a obține un item corect. Acest model mai este denumit și *modelul celor 3 parametri*, notat 3-PL, având următoarea formulă.

$$P_{(\theta)} = c + \frac{1 - c}{1 + e^{-a(\theta - b)}} \quad (3)$$

Figura 12 indică o astfel de curbă tipică a itemului, conformă teoriei 3-PL.

Figura 12



Apare problema estimării parametrilor acestor modele. De exemplu, să presupunem că definim o nouă valoare a înclinării, notată a^* , ca $a^* = a/A$, unde a este valoarea originală a înclinării, iar A este un număr diferit de zero. Dacă definim o nouă dificultate, notată b^* , ca $b^* = Ab + B$, unde b este dificultatea originală, iar B o constantă, și redefinim competența θ^* ca $\theta^* = A\theta + B$, rezultatul obținut este: $P_{(\theta, a, b, c)} = P_{(\theta^*, a^*, b^*, c^*)}$. Evident, nu există nici un mod de a stabili care set de parametri este mai bun, deoarece ei duc la o estimare identică a probabilităților răspunsurilor corecte și, prin urmare, produc aceeași potrivire cu datele observate. Cel mai bun mod de rezolvare a problemei este ordonarea competențelor astfel încât θ să aibă media zero și abaterea standard de 1, într-o populație de referință a subiecților examinați. Această standardizare ne permite să înțelegem structura rezultatelor. Dacă standardizăm separat folosind două eșantioane

independente, pe care nu le-am selectat întâmplător din populație, nu putem compara estimările parametrilor rezultați ai itemilor pentru cele 2 eșantioane.

Acest tip de model, 3-PL, este folosit frecvent pentru diferite aplicații. Totuși, parametrul de „ghicire” nu este des utilizat în contextul testelor adaptate computer, deoarece în cazul unui asemenea test, bine construit, un subiect examinat se întâlnește rar cu dificultăți nepotrivite ale itemilor. În timpul calibrării itemilor, când vrem să utilizăm noi itemi sau în cazul testării inițiale, avem nevoie de informații despre subiecți pentru a dovedi precizia competenței estimate.

5.2. Estimarea competenței

Presupunem că am calculat deja cei trei parametri (a , b , c) pentru fiecare item și am aplicat testul calibrat unui eșantion de subiecți. Sarcina noastră este de a estima competența (θ) pentru fiecare dintre ei. Pentru aceasta, vom folosi metoda maximei probabilități alternată cu modelul estimării al lui Bayes.

Pentru estimarea competenței avem nevoie de trei elemente noi :

x_i - vectorul răspunsurilor la itemi pentru subiecții i , în care fiecare răspuns este cotelat cu 1 dacă este corect și 0 dacă este incorect. El are elemente (x_{ij}) , unde subiecții sunt indexați cu i , iar itemii cu j .

β_j - este un vector al parametrului itemului (a_j, b_j, c_j) pentru fiecare item j , deci un vector component al matricei tuturor parametrilor itemului β .

$$Q_{(\theta)} = 1 - P_{(\theta)}$$

Probabilitatea condițională a lui x_j pentru θ și β este dată de ecuația :

$$P(x_i | \theta, \beta) = \prod_{j=1}^{j=n} P_j(\theta)^{x_{ij}} Q(\theta)^{1-x_{ij}} \quad (4)$$

Primul termen $P(\theta)$ din ecuație reflectă curba caracteristică itemului (CCI) pentru răspunsuri corecte (când $x = 1$), iar al doilea termen $Q(\theta)$ reflectă (CCI) pentru răspunsurile incorecte (când $x = 0$). Deci probabilitatea condițională a lui x_j pentru θ și β este egală cu produsul probabilităților a n răspunsuri date de i subiecți. Această ecuație se înțelege mai bine sub formă grafică. Dacă luăm în considerare doi itemi ai testului, la care un subiect dă un răspuns corect la primul item și un răspuns greșit la al doilea, probabilitatea ca fiecare din aceste răspunsuri să apară este reprezentată în următoarele două grafice (figura 13 și figura 14).

Pentru a fi valid, modelul trebuie să fie adevărat și răspunsurile la itemi să fie condițional-independente. Independența condițională este o presupunere de bază pentru cele mai multe modele ale teoriei răspunsului la item. Aceasta înseamnă că probabilitatea de răspuns corect la un item particular este independentă de răspunsurile la ceilalți itemi, atunci când facem condiționarea de competență (θ).

Figura 13

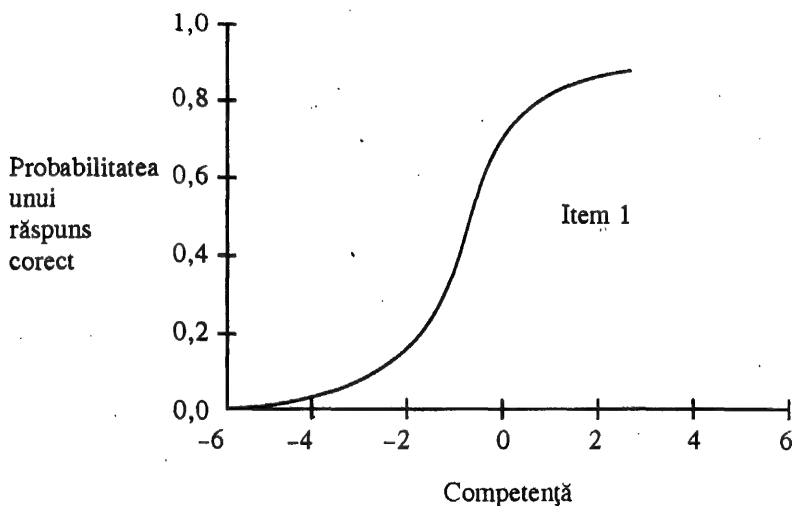
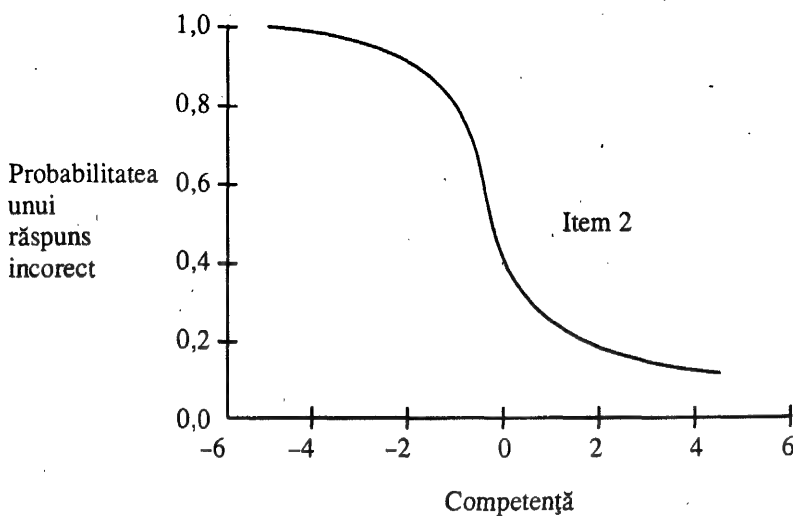
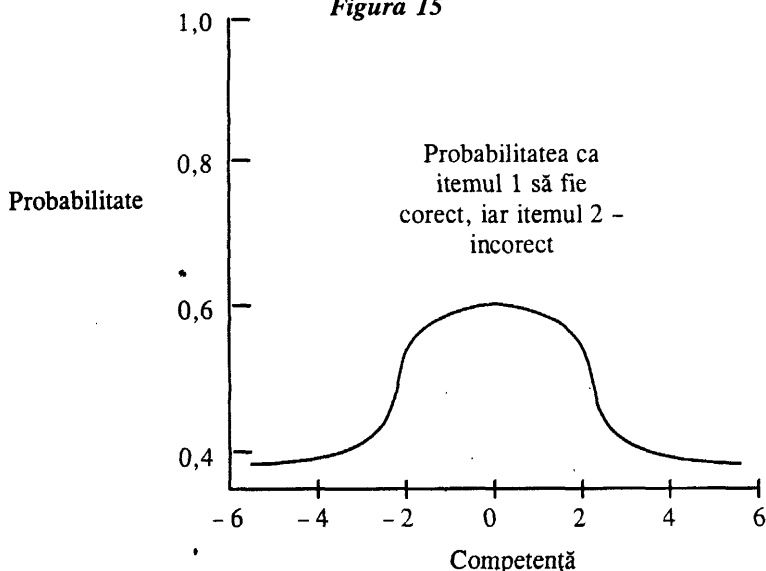


Figura 14



Dacă știm β , parametrii itemului, putem stabili paternul de răspuns x_j ca funcție a probabilității $L(\theta | x_i)$ a lui θ pentru un x_j dat. Valorile lui L , la orice valoare a lui θ , indică probabilitatea relativă ca x_j să fie observat dacă θ este adevărat. Ecuația servește ca bază pentru estimarea lui θ prin mediile maximumului de probabilitate a procedurilor lui Bayes. *Maximumul probabilității estimate* a lui θ este un model al probabilității. În graficul următor (figura 15) este reprezentată valoarea lui θ asociată cu cel mai înalt punct al probabilității.

Figura 15



5.3. Estimarea parametrilor în testele adaptate computerizat

Două tipuri distincte de estimări ale parametrilor itemului au fost identificate în sistemele testelor adaptate computer. Primul tip este *de calibrare inițială*, în care răspunsurile sunt cerute subiecților doar pentru itemii care nu au fost calibrați pe o scală. Aceasta apare de obicei atunci când începe un program de adaptare computer. Testele adaptate computer înlocuiesc testele creion - hârtie, astfel că testarea și calibrarea itemilor se fac pentru forma creion - hârtie a testului. Al doilea tip este *calibrarea on-line (pe parcurs)*, când subiecții răspund atât la itemii noi, cât și la cei cărora anterior li s-au estimat parametrii.

Calibrarea inițială

Un test adaptat computer nu poate fi folosit până când ansamblul conținutului itemilor nu a fost lărgit și calibrat.

Un aspect important al calibrării itemilor este numărul de subiecți necesari pentru a face o estimare precisă a parametrilor itemilor, număr care nu depinde numai de context. Experiența arată că 1.000 de subiecți aleși, potrivit parametrilor unui item, vor fi suficient de preciși pentru cele mai multe dintre scopurile practice ale utilizării acestuia. *Alegerea potrivită* se referă la faptul că media distribuției competenței pentru un eșantion calibrat ar fi mai mult sau mai puțin potrivită dificultății itemilor care au fost calibrați. Distribuția gaussiană a competenței ajută la estimarea parametrilor a și c .

O problemă importantă este modul cum se realizează pretestarea. O modalitate este administrarea unei forme selectate întâmplător, dintr-un număr de forme parțiale, pentru fiecare subiect. De exemplu, dacă există 250 de itemi, se construiesc 10 pachete similare, care nu se suprapun, de câte 25 de itemi fiecare. Apoi stabilim 10 forme de câte 50 de itemi fiecare, ce conțin 2 pachete de câte 25 itemi. De exemplu :

Forma 1 = Pachet 1 + Pachet 2

Forma 2 = Pachet 2 + Pachet 3

Forma 9 = Pachet 9 + Pachet 10

Forma 10 = Pachet 10 + Pachet 1

Există și scheme mult mai complexe, cum ar fi balansarea incompletă a ansamblurilor desemnate, care ar putea fi folosite pentru a obține rezultate utile în circumstanțe justificate.

Subiecții sunt aleși de obicei întâmplător, deși alegerea se poate face și după anumite criterii (dacă estimările preliminare ale competenței sunt viabile), pentru a avea mai mulți subiecți pentru extremele distribuției. După obținerea informațiilor, trebuie găsit un model al teoriei răspunsului la item care să se potrivească. În continuare vom discuta despre modelele pentru răspunsuri dihotomice (1-PL, 2-PL, 3-PL), dar uneori pot fi potrivite modele mai generale. Un astfel de model pentru rezultate dihotomice este programul BILOG (Mislevy & Bock, 1983).

Iată un exemplu cu datele obținute de 2500 de subiecți cărora li s-au aplicat 25 de itemi din testul de memorie spațială GCAT, care a fost adaptat modelului 3-PL folosindu-se programul BILOG. Un sumar al rezultatelor se găsește în tabelul nr. 20, în care itemii sunt ordonați în ordinea dificultății (de la ușor la greu).

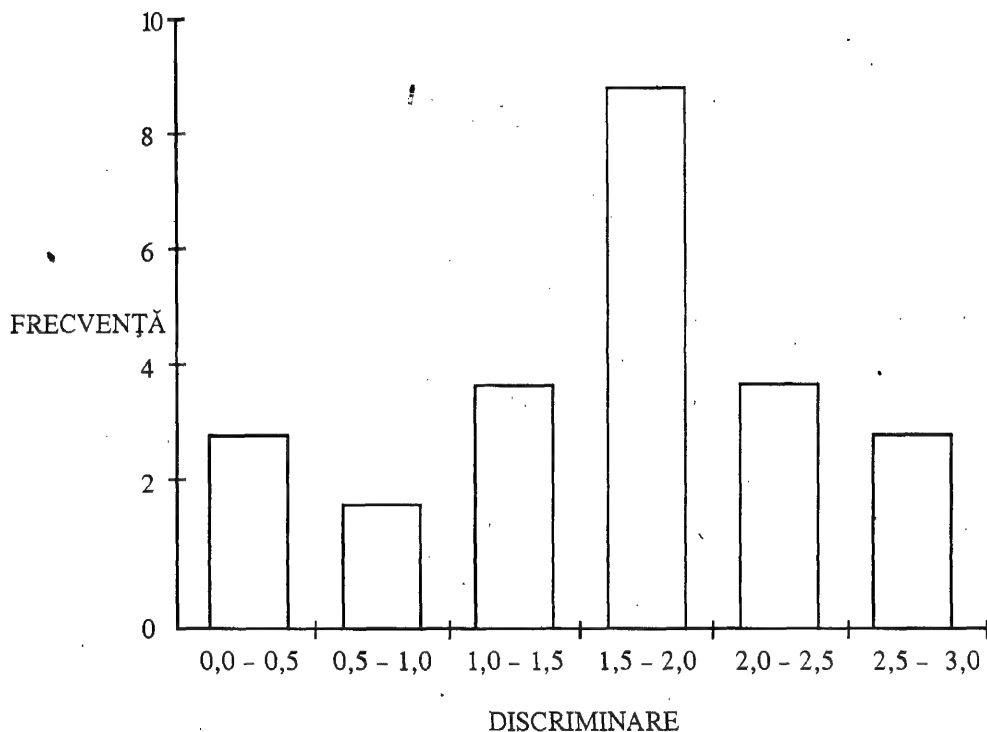
Tabelul nr. 20

ITEM	DISCRIMINARE (a)	σ	DIFICULTATE (b)	σ	ASIMPTOTĂ (c)	σ
1	0,68	0,12	-1,39	0,30	0,23	0,10
2	0,38	0,07	-1,32	0,45	0,22	0,09
3	0,73	0,11	-1,19	0,25	0,21	0,09
4	0,32	0,06	0,74	0,44	0,19	0,08
5	0,57	0,08	0,51	0,20	0,13	0,06
6	1,98	0,35	0,16	0,08	0,22	0,05
7	1,00	0,13	0,13	0,12	0,14	0,05
8	0,48	0,08	0,11	0,28	0,17	0,08
9	1,44	0,20	0,08	0,10	0,20	0,05
10	1,00	0,17	0,00	0,14	0,22	0,06
11	1,32	0,26	0,04	0,12	0,25	0,06
12	2,37	0,41	0,15	0,06	0,18	0,04
13	0,41	0,08	0,30	0,35	0,19	0,08
14	1,36	0,23	0,30	0,10	0,20	0,05
15	1,23	0,21	0,35	0,10	0,20	0,05
16	0,71	0,15	0,36	0,23	0,25	0,08
17	0,97	0,18	0,45	0,14	0,22	0,06
18	1,64	0,29	0,47	0,09	0,26	0,04
19	1,81	0,31	0,62	0,07	0,18	0,03
20	2,25	0,49	0,63	0,06	0,20	0,03
21	2,82	0,63	0,64	0,06	0,22	0,02
22	2,10	0,32	0,68	0,05	0,06	0,02
23	0,90	0,20	1,02	0,15	0,23	0,05
24	1,54	0,33	1,17	0,09	0,16	0,03
25	0,55	0,14	1,26	0,25	0,20	0,06

Un prim pas în examinarea parametrilor itemilor este realizarea histogramei de distribuție a acestora. În figura 16, forma distribuției se centrează în jurul lui 1, coborând mult în apropierea lui 3.

Figura 16

Distribuția de frecvență a celor 25 de itemi ai testului de memorie spațială



În figura 17 sunt schițate dificultățile itemului, acestea fiind centrate în jurul valorii 0, scăzând mult între -1,5 și +1,5.

În figura 18 se ilustrează faptul că asimptotele sunt mult mai aproape de 0,2 (după cum era de așteptat pentru ultimii 5 itemi), dar nici unul dintre itemi nu are valorile foarte scăzute ale lui c .

Distribuția de frecvență a estimărilor pentru asimptota mai scăzută a celor 25 de itemi ai testului de memorie spațială GCAT

În figura 19 se indică faptul că există o slabă tendință a itemilor mai dificili de a avea pante abrupte. Nu apare o relație între asimptotele mici și dificultate; în plus, deși nu se observă, nu apare o relație între asimptotă și pantă.

Tendința itemilor mai dificili de a avea pante abrupte. Nu există o relație între dificultate și asimptotă mică.

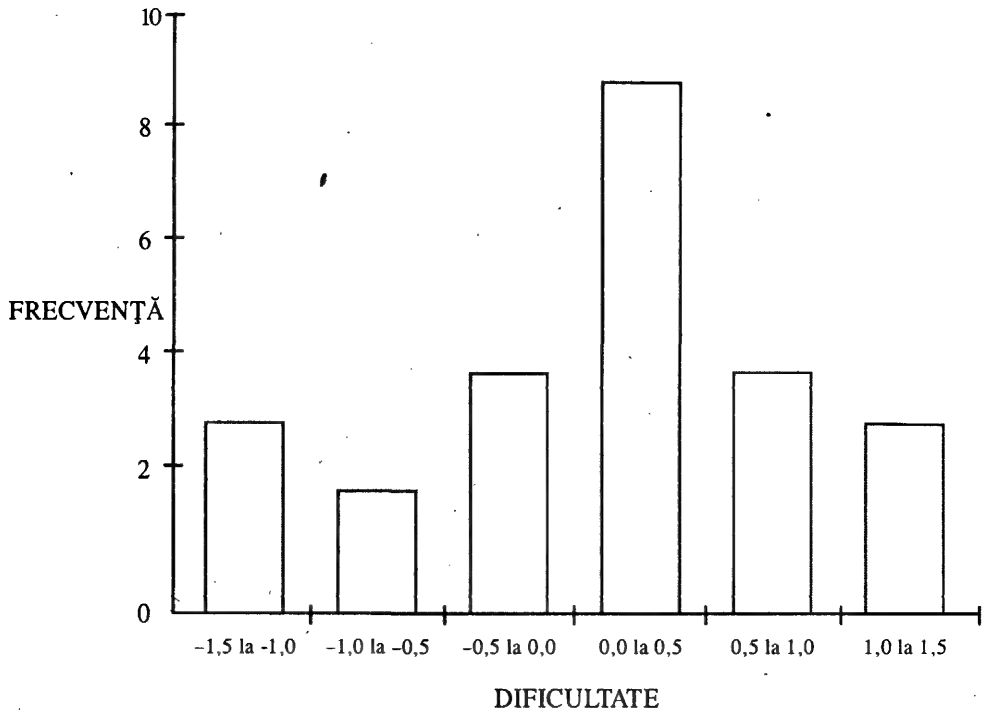
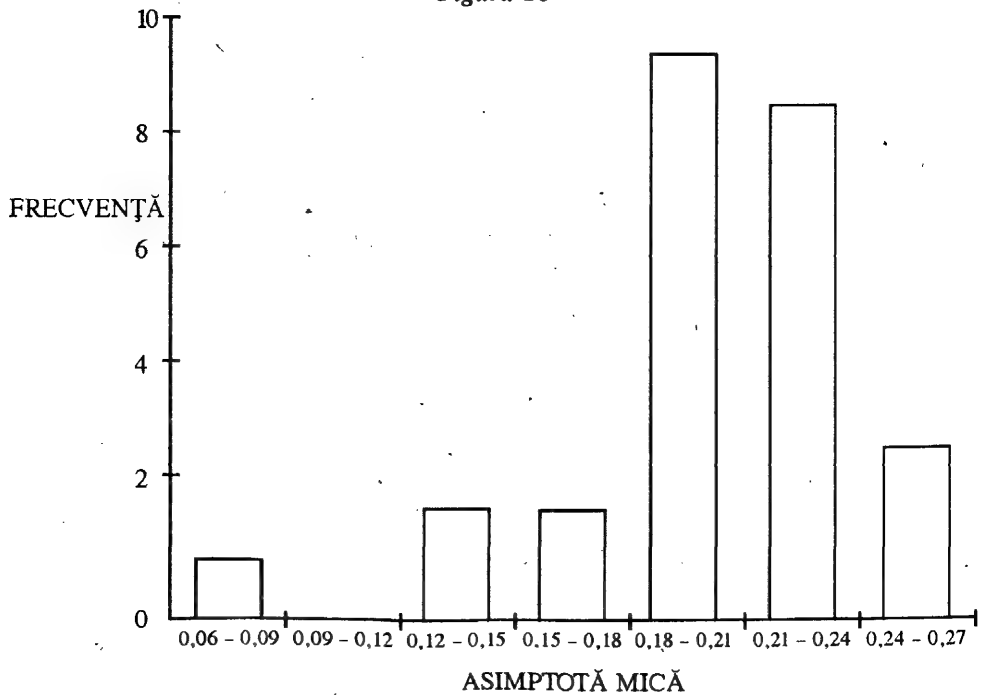
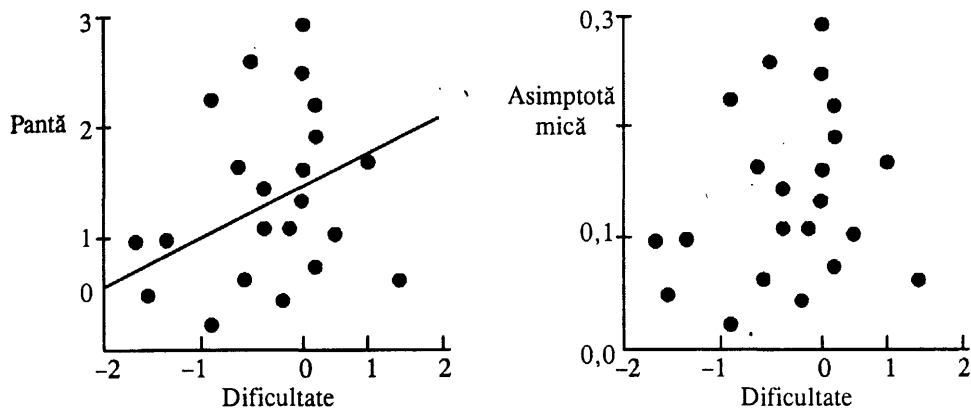
Figura 17*Figura 18*

Figura 19



În figura 20 este prezentat schematic un item care nu se potrivește distribuției normale a rezultatelor. Itemul 24 nu se potrivește centralității distribuției competenței, fiind considerat mai ușor decât itemul 12 (figura 21), însă se potrivește foarte bine modelului 3-PL.

Figura 20

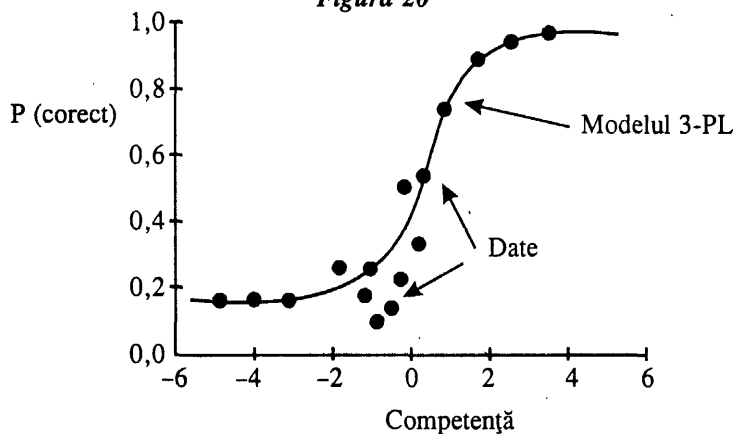
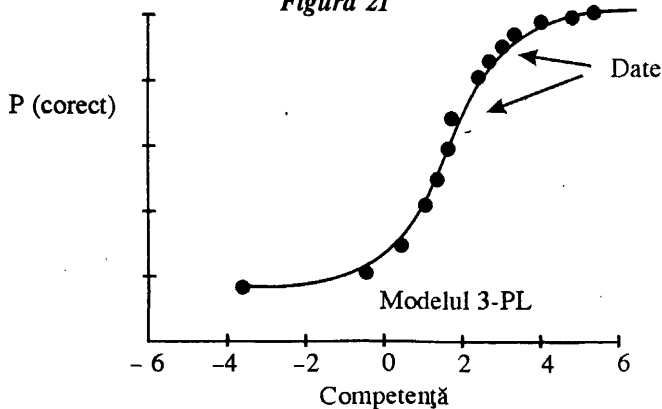


Figura 21



corect de scoruri. Nu se poate spune același lucru și despre testele adaptate computer, fiind nevoie de o respectare strictă a presupunerilor teoriei răspunsului la item.

Multidimensionalitatea

Modelele teoriei răspunsului la item unidimensionale folosite în testele adaptate computer presupun că performanța la testul dat poate fi descrisă, în mare parte, prin răspunsurile subiecților la o singură variabilă. Această presupunere a unidimensionalității este încălcată în anumite situații practice. De exemplu, în testul de cunoștințe științifice, unii subiecți pot da răspunsuri mai bune la itemii legați de cunoștințele din chimie decât din fizică, la alți subiecți însă se poate întâlni situația inversă. Un model unidimensional al teoriei răspunsului la item poate ordona subiecții în funcție de răspunsurile pe care le-au dat la itemi. Un subiect A poate fi mai bun decât un subiect B la itemii din domeniul fizicii, dar subiectul B poate fi mai bun la itemii din domeniul chimiei, iar rezultatele oricărei comparații depind de cât de mulți itemi au fost administrați pentru fiecare dintre subiecți. Pentru a face o comparație mai completă și mai corectă, ar fi nevoie de un rezultat global pentru fiecare dintre domenii sau pentru fiecare tip de itemi.

Consecința multidimensionalității este reducerea modului de testare convențional. În acest caz, chiar dacă ar trebui să fie investigate competențe multiple pentru a explica pe deplin performanțele subiectului, un singur scor se bazează pe același set de itemi pentru fiecare dintre subiecți și pentru fiecare dintre domeniile de comparație, bazându-se pe aceeași combinație a dificultăților pentru competențele măsurate. Nerespectarea presupunerilor unui model unidimensional în testele adaptate are consecințe negative :

1. Inversiuni între subiecți prin respectarea competențelor constitutive urmărite de testul multidimensional.
2. Regulile de selecție a itemilor fac posibilă combinarea competențelor constitutive solicitate de itemii administrați unui subiect într-un mod radical diferit de modul de combinare a itemilor pentru examinarea unui alt subiect.
3. Combinații diferite ale competențelor constitutive sunt valide diferențiat, în funcție de scopul pentru care se face testarea.

Deciziile de selecție și clasificare variază considerabil în concordanță cu itemii care vor fi prezentați. Aceasta duce la apariția unor erori și nu se pot compara în timp rezultatele la itemii implicați. Astfel de erori pot fi minimalizate prin investigarea dimensionalității pentru fiecare dintre conținuturi înainte de a se finaliza scala ca una unidimensională. Multidimensionalitatea poate fi rezolvată prin împărțirea unei scale în una sau mai multe subteste și controlul numărului de itemi care reprezintă dimensiuni diferite.

Efectul contextului itemilor

Se consideră că probabilitatea ca subiectul să dea un răspuns corect la un item nu depinde de ordinea în care aceștia sunt prezentați sau de identificarea cu alți itemi. Dacă acest lucru este adevărat, parametrii itemului exprimă caracteristici cum ar fi dificultatea și discriminarea diferitor niveluri ale competenței. Oboseala sau apariția fenomenului de învățare a itemilor afectează caracteristicile itemilor și determină încălcarea acestei presupunerii. Aceste aspecte nu sunt luate în considerare de modelul teoriei răspunsului

la item. Estimările parametrilor itemului exprimă media dificultății și discriminării pentru toate contextele de aplicare ale căror răspunsuri au fost utilizate pentru a realiza calibrarea itemilor. Dificultatea și discriminarea unui item depind de particularitatea unui subiect examinat, deci de un context specific în care se află. Gradul în care acest context se îndepărtează de contextul tipic se regăsește în calibrarea eșantionului și în extinderea efectelor contextului, iar estimarea nu va fi prea potrivită pentru noii subiecți examinați.

Dacă fiecare subiect ar răspunde la aceiași itemi în aceeași ordine ca în cazul testelor creion – hârtie, comparațiile între subiecții examinați, bazate pe scorurile teoriei răspunsului la itemi, ar fi rezistente la aceste efecte. Contextul itemilor nu este controlat în același fel ca în cazul testelor creion – hârtie, deoarece surse necontrolate de incertitudine pot să apară pe parcursul examinării sau al calibrării itemilor. În timpul testării, în special la începutul testului, un răspuns atipic poate dezorganiza selecția itemilor ulteriori, precum și cotarea, și astfel pot să apară erori de comparare între subiecți. În timpul calibrării itemilor, contextul în care subiecții dau răspunsurile, cu ajutorul cărora se fac estimările parametrilor itemilor, se reflectă în aceste estimări. Dacă efectele contextului sunt prezente, dar nu se reflectă în condițiile tipice de testare, parametrii itemilor pot să ne ducă la inferențe incorecte despre competența subiecților. Dacă apar efectele contextului și condițiile de calibrare reflectă aceste condiții, estimările parametrilor sunt mai valabile decât indicațiile modelului.

Un sistem de testare adaptat computer implică o versiune specifică de cotare a subiecților, de selecție a itemilor și de precizie a măsurării. În fiecare caz, estimările parametrilor sunt utilizate ca și cum ar fi valorile parametrului real. Magnitudinea și abaterea estimării de la valorile reale fac posibilă luarea de decizii operaționale și concluzionarea cu privire la validitate.

Se pune problema naturii erorilor în estimarea parametrilor itemilor, estimările având efect asupra regulilor de selecție a itemilor, coterii subiecților și calibrării noilor itemi introduși. Erori întâmplătoare de mărimi moderate la nivelul tuturor parametrilor sunt acceptabile, în timp ce erorile sistematice de estimare a dificultății itemilor nu pot fi acceptate.

Discuția noastră referitoare la teoria răspunsului la item s-a limitat la modelarea itemilor dihotomici, presupunând că în stabilirea valorilor itemilor și a parametrilor răspunsurilor se iau în calcul toate asociațiile dintre răspunsurile la itemi și subiecții examinați. Ca în cazul tuturor modelelor, aceste presupuneri nu pot fi respectate în totalitate în practică. Există o manieră empirică pentru a determina dacă nerespectarea aplicării modelului are influență în luarea deciziilor practice sau în predicția erorilor, putându-se modifica sau nu modelul astfel încât să se reducă cât mai mult erorile care apar.

Presupunerea unei independențe locale poate fi încălcată atunci când itemii sunt asociați contextului sau conținutului. S-a discutat anterior despre multidimensionalitatea cauzată de aspectele conținutului și că în cazuri extreme se impune o împărțire a testelor în subteste sau o dezvoltare multidimensională. O altă încălcare a independenței locale apare atunci când itemii apar în clustere. Un exemplu de acest tip este un set de itemi care vizează comprehensiunea citirii, atunci când este vorba despre același pasaj citit. Neînțelegerea textului, lipsa de familiaritate cu conținutul acestuia afectează șansa de succes pentru toți subiecții care se confruntă cu textul respectiv, dar nu afectează răspunsurile care vizează alte pasaje. Un același tip de dependență poate fi observat în orice set de itemi în care se folosește o sursă de informație comună, de exemplu, un set de întrebări despre aceeași hartă sau întrebări matematice despre o singură problemă.

Gradul de independență locală este afectat și poate fi studiat prin metoda *analiza cantității de informații din factor* (Bock, Gibbons & Muraki, 1988), care clasifică clusterelor de itemi legați între ei, sau prin metoda lui Gibbons, Bock & Hedeker (1987), care explică corelațiile estimărilor itemului rezidual. Folosind această ultimă procedură, se ajunge la predicții supraestimative. Acestea nu pot fi acceptate și, pentru a le evita, putem folosi un alt model al teoriei răspunsului la item, mai complicat, care încorporează lipsa independenței locale cu itemii prezentați în cluster (Wainer & Kiely, 1987).

Teste de viteză

Unele teste încercă să măsoare competența subiecților fără a lua în calcul cât timp îi trebuie subiectului examinat pentru a răspunde la itemi. Aceste teste sunt numite în mod obișnuit „teste de putere”. Altele însă sunt alcătuite din itemi ușori, iar un subiect examinat ar putea răspunde cu ușurință la itemi dacă ar avea suficient timp, dar aceste teste sunt administrate cu limită de timp. Aceste teste sunt denumite „teste de viteză”. Se întâlnesc rar teste pure de putere (întotdeauna există o limită de timp) sau de viteză (unii subiecți nu ar da răspunsuri corecte chiar dacă nu ar avea limită de timp). Cel mai des, cele două tipuri de test sunt combinate. Testele sunt administrate cu limită de timp, apoi se calculează media răspunsurilor corecte ale itemilor. În alte situații, se face o aproximare a timpului pentru a da răspuns la un item anume, timp care nu este întotdeauna apreciat corect. Prin folosirea computerului în aplicarea testelor, se poate măsura exact timpul de care are nevoie subiectul pentru a răspunde la un anumit item. Astfel, pentru fiecare item putem înregistra atât răspunsul dat, cât și timpul în care subiectul a dat răspunsul respectiv. În aceste situații, psihometricienii au fost forțați să adauge noi cunoștințe în evaluarea competențelor subiectului (precizia răspunsului și timpul de elaborare a acestuia).

Când estimările sunt făcute plecând de la un mediu de testare, este introdusă o sursă posibilă de eroare prin efectul mediului de testare pentru un anumit tip de itemi. De exemplu, forma distribuției diferă atunci când itemii sunt aplicați în forma creion – hârtie, față de situația în care se aplică în formă computerizată.

Divgi & Stoloff (1986) au raportat rezultatele unui studiu în care au reușit să obțină informații despre existența și magnitudinea unui efect al mediului de aplicare. Rezultatele erau răspunsuri la itemii aceluiași test ASVAB (Armed Services Vocational Aptitude Battery), obținute prin aplicarea testului în forma creion – hârtie și sub forma computerizată. Problema pusă era dacă, pentru un subiect dat, probabilitatea de a răspunde corect la un item particular era aceeași în mediu computerizat și creion – hârtie. Diferențe sistematice între cele două aplicări ar indica prezența sau nu a efectului mediului.

Metodologia constă în utilizarea CCI (curbele de distribuție a itemilor) în forma creion – hârtie și computerizată pentru a estima probabilitatea condiționată a răspunsului corect la un item prezentat sub forma adaptată computer. Transformând probabilitatea condiționată în estimarea competenței și grupând subiecții în funcție de estimare, probabilitatea condițională era comparată cu probabilitatea empirică a răspunsului corect la un item. Rezultatele, testate prin testul Chi-pătrat, diferă semnificativ, indicând că diferențele între forma creion – hârtie și cea computerizată în ceea ce privește ICC sunt sistematice și substanțiale, indicând existența unui mediu de administrare ce afectează curbele răspunsurilor.

Mai precis apar următoarele diferențe :

1. Un procentaj însemnat al itemilor indică diferențe sistematice ale CCI între mediile pentru forma computerizată și cea creion - hârtie ;
2. Folosind varianta creion - hârtie pentru estimarea parametrilor itemilor forme computerizate, se constată scoruri standard lipsă și o ierarhizare incompletă în percentile.
3. Coeficienții au scoruri mai mari de 0,80, chiar dacă apar lacune de specificare.
4. Lipsa specificării nu apare legată de tipul itemului.

Pentru a nu avea astfel de erori, este bine ca itemii noi să fie aduși în banca de itemi utilizându-se procedurile de calibrare de care s-a discutat anterior, ajustându-se estimările parametrilor făcute pentru forma creion - hârtie.

Fiecare subiect poate fi testat de două ori, o dată utilizându-se forma adaptată computer pentru care s-au făcut calibrări anterioare, și o dată în forma creion - hârtie cu noii itemi. Noii itemi sunt calibrați plecând de la răspunsurile aceluiași subiecți pentru forma creion - hârtie, folosindu-se o scală provizorie, în care aceștia sunt transformați pentru scala adaptată computer prin potrivirea primelor două momente ale eșantionului distribuției. Acest procedeu ne poate da informații și cu privire la gradul în care efectele de medie variază în timp și în ansamblul itemilor.

CAPITOLUL VI

UTILIZAREA COMPUTERULUI ÎN DIAGNOSTICAREA REACȚIILOR PSIHOMOTORII ȘI A EMOTIVITĂȚII (MODEL EXPERIMENTAL)

În conformitate cu studiile teoretice și experimentale realizate în domeniul psihomotricității și emotivității, ne-am propus modelarea unor probe computerizate care să faciliteze diagnosticarea acestor aspecte. Probele proiectate se sprijină pe rezultatele investigațiilor realizate în domeniul psihologiei cognitive, urmărind o apropiere de testele obiective de personalitate.

Modelul experimental propus vizează studierea emotivității în special prin influența acestui factor asupra reacțiilor motrice ale subiecților.

6.1. Probe computerizate pentru diagnosticarea reacțiilor psihomotorii și a emotivității

6.1.1. *Aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare fără control vizual (în două variante : fără feedback și cu feedback)*

Tendențele de anticipare sau întârziere în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare sunt puse în relație cu stabilitatea/instabilitatea emoțională a subiecților și cu comportamentul reactiv al acestora.

Descrierea probei : Pe ecranul monitorului se prezintă un stimul aflat în mișcare continuă și constantă, de la dreapta la stânga subiectului. La un moment dat, mișcarea mobilului continuă prin spatele unui ecran care obturează vizualizarea acestuia. Subiectul trebuie să aprecieze momentul în care stimulul a ajuns la capătul traseului apăsând o tastă pe care o are la dispoziție. În momentul apăsării, indiferent de locul în care se găsește, stimulul apare la capătul traseului, sugerând faptul că aprecierea este corectă. Timpul necesar mobilului pentru a parcurge zona obturată este de 1 400 ms, fiecare apreciere a subiectului fiind raportată la acest timp etalon.

Indicatori : Computerul înregistrează (t_1, t_2, \dots, t_{15}) valori care reprezintă valoarea timpilor individuali ; Tm_n = media celor 15 timpi înregistrați ; $Cconst_n$ = coeficientul de constanță ($|t_1 - t_2| + |t_2 - t_3| + \dots + |t_{14} - t_{15}|$)/14.

Pentru a studia capacitatea de adaptare a subiectului se continuă cu varianta a doua a probei, variantă în care subiectului i se dau mesaje în legătură cu rezultatele estimărilor anterioare. În acest caz, după fiecare reacție a subiectului se afișează pe ecran un mesaj în legătură cu rezultatul reacției (de ex. : „Mai devreme cu ? ms” sau „Mai târziu cu ? ms”).

Indicatorii înregistrați sunt identici cu cei din prima variantă.

Tm_f = media celor 15 stimuli înregistrați, $Cconst_f$ = Coeficientul de constanță $(|t1 - t2| + |t2 - t3|) + \dots + (|t14 - t15|)/14$.

Deși la majoritatea subiecților se observă o tendință generală de anticipare a vitezei de mișcare (media timpilor de estimare 825,44 ms plasându-se sub valoarea timpului etalon 1400 ms.), considerăm că anticiparea excesivă este în relație cu reactivitatea emoțională a subiecților. Studiile realizate în Japonia, de către Kinya Maruyama și Seiro Kitamura (1961), au demonstrat existența unor corelații semnificativ ridicate între tendințele de anticipare, prin estimarea fără control vizual a vitezei de mișcare și ponderea accidentelor de circulație. Subiecții care prezentau tendințe puternic anticipative, produceau accidente rutiere cu o frecvență mult mai mare decât cei la care tendința este prezentă, dar cu valori mici.

Ipoteza pe care vom încerca să o demonstrăm experimental este că acest fapt se explică prin predominanța proceselor de excitație. Lipsa de autocontrol, incapacitatea de adaptare la situație și descărcarea rapidă a energiei acumulate de acești subiecți. Mobilizarea puternică a energiei este greu de controlat, existând tendința unei descărcări cât mai rapide, specifică subiecților cu o emotivitate crescută la care predomină procesele de excitație. Varianta a doua a probei, în care subiecților li se dau mesaje în legătură cu rezultatele estimărilor anterioare, vizează studierea capacității acestora de a-și ajusta estimările și dacă pe baza acestor informații apare o creștere a posibilităților de autocontrol la subiecții care manifestă tendințe anticipative accentuate.

6.1.2. Studierea deciziei reacției (timpul de decizie TD și timpul de reacție TR)

Proba măsoară timpul de decizie (TD) și timpul de reacție (TR) care ne oferă posibilitatea de a evalua viteza performanței, numărul deciziilor incorecte (NDI) și numărul reacțiilor incorecte (NRI), date care ne dau informații atât despre viteza, cât și despre acuratețea răspunsului. În acest mod putem distinge pe lângă TR mediu (determinat prin mijloace clasice) și timpul necesar sistemului nervos central (S.N.C.) pentru a lua o decizie (TD) precum și timpul necesar pentru a face o mișcare (TM).

Descrierea probei: Pentru stimulare vom folosi un semnal luminos galben și unul roșu precum și un stimul acustic. Pentru reacție utilizăm două taste, una de decizie și una de reacție. Subiectului i se prezintă 56 semnale vizuale și/sau acustice în următoarele combinații : „ROȘU”, „GALBEN”, „SUNET”, în câte 8 situații pentru fiecare și „GALBEN și SUNET”, „ROȘU și SUNET” în câte 16 situații pentru fiecare, cu intervale aleatorii între stimuli de la 1 la 12 secunde. O reacție din partea subiectului este cerută numai pentru semnalele combinate „GALBEN și SUNET”, „ROȘU și SUNET”. În starea de așteptare a semnalului, subiectul este pregătit să acționeze tasta D (decizie) și apoi, dacă este necesară o reacție, să acționeze tasta R (reacție), timpul fiind măsurat din momentul prezentării stimulului.

Indicatori : Media timpului de decizie corect (MTDC) = raportul dintre durata de la apariția unui stimul la care se așteaptă un răspuns până la apăsarea tastei D și numărul de decizii corecte ; media timpului de decizie greșit (MTDG) = raportul dintre durata de la apariția unui stimul la care nu se așteaptă un răspuns și apăsarea tastei D (dacă aceasta a fost acționată ; dacă nu s-a apăsăat tasta D, după un timp stabilit, stimulul dispare de pe ecran) și numărul de decizii greșite ; media timpului de decizie total (MTDT) = raportul dintre durata tuturor deciziilor și numărul acestora ; media timpului de reacție corect (MTRC) = raportul dintre durata de la apăsarea tastei D până la apăsarea tastei R pentru stimulii la care se așteaptă un răspuns și numărul acestor răspunsuri ; media timpului de reacție greșit (MTRG) = raportul dintre durata de la apăsarea tastei D până la apăsarea tastei R pentru stimulii la care nu se așteaptă un răspuns și numărul acestor reacții ; media timpului de reacție total (MTRT) = raportul dintre durata tuturor reacțiilor și numărul acestora ; număr de decizii greșite (Dec_grT) = orice apăsare a tastei D pentru stimulii la care nu se așteaptă un răspuns ; număr de decizii corecte (Dec_corT) = orice apăsare a tastei D pentru stimuli la care se așteaptă un răspuns ; număr de reacții greșite (Reac_grt) = orice apăsare a tastei R pentru stimulii la care nu se așteaptă un răspuns și orice apăsare a tastei R fără a fi acționat anterior asupra tastei D ; număr de reacții corecte (Reac_corT) = apăsarea tastei D și apoi a tastei R pentru stimulii la care se așteaptă un răspuns.

Ipoteza experimentală este că la subiecții emotivi excitați apare tendința de a lua decizii foarte rapide și de a efectua reacțiile motrice de răspuns într-un timp scurt, dar calitatea deciziilor și a reacțiilor este deficitară, adică numărul deciziilor și al reacțiilor greșite este mare.

În cazul subiecților emotivi inhibați, deciziile și reacțiile sunt mult mai lente, însă numărul deciziilor și al reacțiilor greșite scade, calitatea răspunsurilor ameliorându-se simțitor.

6.1.3. Stabilirea latenței reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul (R/S-interval)

Această probă oferă posibilitatea analizei erorilor în răspunsurile la alegere și în special determină abilitatea subiecților de a pregăti răspunsurile în timpul perioadei de reflectare.

Descrierea probei : într-o sarcină de reacție la alegere, se prezintă subiectului un stimul complex dintr-un set cunoscut. În cele patru colțuri ale monitorului sunt desenați patru stimuli diferiți, iar într-un cadran din centrul ecranului se afișează alternativ unul din cei patru stimuli. Subiectul trebuie să răspundă corespunzător prin apăsarea unei taste dintre toate pe care le are la dispoziție (respectiv tasta din mâna stângă dacă în centrul monitorului se afișează stimulul din stânga sus, tasta din mâna dreaptă dacă s-a afișat stimulul din dreapta sus, tasta de la piciorul stâng dacă se prezintă stimulul din stânga jos și tasta de la piciorul drept dacă se afișează stimulul din dreapta jos. Se consideră eroare când subiectul apasă o tastă care nu corespunde stimulului prezentat. Variabila independentă este intervalul răspuns – stimul adică intervalul dintre răspunsul subiectului și următorul stimul prezentat. Intervalele R/S după răspunsurile corecte sunt de 200 ms sau 2 000 ms într-o secvență dată. Proba cuprinde patru secvențe de câte 16 stimuli în care intervalul R/S după un răspuns corect este de 200 ms și patru secvențe

de câte 16 stimuli în care intervalul R/S după un răspuns corect este de 2 000 ms. Aceste secvențe sunt prezentate alternativ. În situația în care subiectul greșește, computerul deplasează intervalul R/S la valoarea intervalului stabilit pentru secvența anterioară.

De exemplu, dacă subiectul greșește când parcurge o secvență în care intervalul dintre stimuli pentru răspuns corect este 2 000 ms, computerul modifică intervalul următor la 200 ms. Caracteristica observată la subiecți este latența răspunsului la un stimul, după un stimul la care răspunsul a fost greșit. Se estimează o creștere a latenței răspunsului când intervalul R/S post-eroare este mic și o scădere a latenței când intervalul R/S este mare, evidențiindu-se abilitatea subiecților de a pregăti răspunsurile în timpul perioadei de reflectare.

Indicatori :

- TRG = timp de reacție global (media timpilor de reacție pentru cei 128 de stimuli prezentați) ;
- RGT = reacții greșite total (numărul tuturor reacțiilor greșite din cei 128 de stimuli) ;
- RCT = reacții corecte total (numărul tuturor reacțiilor corecte din cei 128 de stimuli) ;
- L1_mtr1 = media timpilor de reacție în seriile cu interval lung cu excepția timpilor de reacție post-eroare, când se schimbă mărimea intervalului, pentru răspunsuri corecte ;
- L1_mtr2 = media timpilor de reacție în seriile cu interval lung cu excepția timpilor de reacție post-eroare, când se schimbă mărimea intervalului, pentru răspunsuri greșite ;
- L1_rgil = reacții greșite în seriile cu interval lung, cu excepția menționată ;
- L1_rcil = reacții corecte în seriile cu interval lung, cu excepția menționată ;
- L1_mtr3 = media timpului de reacție în seriile cu interval scurt, cu excepția timpilor de reacție post-eroare, când se schimbă mărimea intervalului, pentru răspunsuri corecte ;
- L1_mtr4 = media timpului de reacție în seriile cu interval scurt, cu excepția menționată, pentru răspunsuri greșite ;
- L1_rcis = reacții corecte în seriile cu interval scurt, cu excepția menționată ;
- L1_rgis = reacții greșite în seriile cu interval scurt, cu excepția menționată ;
- L2_mtr1 = media timpului de reacție după un interval post-eroare scurt, pentru răspunsurile corecte ;
- L2_mtr2 = media timpului de reacție după un interval post-eroare scurt, pentru răspunsuri greșite ;
- L2_rcis = reacții corecte după un interval post-eroare scurt ;
- L2_rgis = reacții greșite după un interval post-eroare scurt ;
- L2_mtr3 = media timpului de reacție după un interval post-eroare lung, pentru răspunsuri corecte ;
- L2_mtr4 = media timpului de reacție după un interval post-eroare lung, pentru răspunsuri greșite ;
- L2_rcil = reacții corecte după un interval post-eroare lung ;
- L2_rgil = reacții greșite după un interval post-eroare lung.

Ipozeza experimentală este că la subiecții emotivi media timpului de reacție și numărul de erori crește semnificativ atunci când intervalul răspuns/stimul, după ce au comis o

eroare, este mic. În cazul acestor subiecți este necesară o perioadă mai mare de pregătire a răspunsului, intervalul mic dintre răspuns și stimul nefiind suficient pentru reorganizarea structurilor cognitive care au fost dezorganizate datorită erorii anterioare.

De asemenea, ponderea erorilor subiecților emotivi, după un interval post-eroare scurt, va fi mai mare față de cea a subiecților non-emotivi, fapt care demonstrează că în situația în care aceștia nu prelungesc timpul de pregătire a răspunsului reacția va fi greșită.

În seriile când intervalul R/S post-eroare este lung nu se vor constata aceste diferențe, între grupul subiecților emotivi și non-emotivi, deoarece intervalul post-eroare permite reorganizarea structurilor cognitive și o pregătire adecvată a răspunsului. În această situație nu vom găsi diferențe semnificative între cele două grupe de subiecți în ceea ce privește latența reacției și corectitudinea acesteia.

6.1.4. Test de reactivitate în situații de stres

Testul vizează predicția aptitudinii unui subiect de a menține un nivel de performanță satisfăcător într-o situație considerată stresantă.

Termenul de stres, după Selye, desemnează o situație ce impune organismului un efort de adaptare care depășește capacitățile sale. Această situație poate fi de natură fizică (temperatură, intensitatea stimulării senzoriale etc.) sau psihologică (stimuli emoționali violenți, sarcini foarte complexe etc.). În general, situațiile stresante vor produce modificări fiziologice în organism (ceea ce Selye numește sindromul general de adaptare) care sunt în legătură cu natura agentului stresant. Constatăm că în domeniul medical, stresul intens și repetat determină o dereglare permanentă a mecanismelor adaptative ale organismului și în consecință o stare patologică.

La nivelul comportamentului, situația de stres are consecințe legate de calitatea performanțelor, însoțite de manifestări emoționale. Deci, în măsura în care emoțiile determină în general comportamente inadaptative imediate, două elemente, scăderea performanței și manifestările emoționale, apar frecvent ca relevante.

O caracteristică individuală importantă este tolerantă la stres, care reflectă nivelul și posibilitățile adaptative ale organismului. Simpla observare a comportamentelor profesionale arată că situații constante și identice sunt considerate de unii indivizi ca fiind stresante, și se reflectă în performanțele lor, situații la care alții rămân insensibili. Aceste diferențe individuale au o importanță deosebită pentru activitățile profesionale și au existat preocupări pentru cunoașterea lor. O situație stresantă frecventă este realizată dacă sarcina unui subiect este realizată fără a se ține seama de stimulările senzoriale, eventual conflictuale, care-l perturbă – ceea ce numim aptitudine de rezistență la stimuli perturbatori. Pentru a măsura rezistența subiectului, procedeul cel mai simplu constă în a-l face să execute o sarcină și a măsura scăderea performanței când este expus la stimuli perturbatori.

O altă metodă constă în a măsura performanța subiectului în două sarcini simple și apoi de a aprecia scăderea performanței într-o a treia sarcină, combinând cele două sarcini simple în așa fel încât între ele să existe o interferență. În acest fel putem să elaborăm ipoteza conform căreia subiectul relativ rezistent la interferență are un nivel ridicat de rezistență la stresul psihologic de diferite tipuri, stres care poate fi prezent în diferite situații ale activității profesionale.

Originile testului le găsim la sfârșitul secolului trecut și aparțin lui N. Wundt și J. McK. Cattell care au măsurat timpul necesar pentru denumirea obiectelor și culorilor pe de o parte și lectura cuvintelor corespunzătoare, pe de altă parte. Testul a fost apoi preluat de psihologul american J.R. Stroop, în 1935, sub numele de Color-Word test, studiul său fiind publicat în *Journal of Experimental Psychology* și se centrează pe ideea că este mai bine consolidată obișnuința de a citi cuvinte decât cea de a numi culori.

Forma originală este formată din trei tipuri de planșe :

- planșe de tip M, care cuprind 5 nume de culori (roșu, albastru, verde, maro și violet) ;
- planșe de tip C, care cuprind 5 mici pătrate colorate în roșu, albastru, verde, maro și violet ;
- planșe de tip MC, care cuprind 5 nume de culori (aceleași ca și în planșele M și C), fiecare nume este scris cu una din cele 4 culori rămase (ex. roșu scris cu cerneală albastră, verde, maro sau violet).

Administrarea individuală se realizează în trei faze :

- citirea cât mai rapidă a 100 de nume de culori ;
- denumirea cât mai rapidă a culorilor celor 100 de pătrate colorate ;
- denumirea cât mai rapidă a cernelei cu care numele culorilor este imprimat.

Pentru fiecare fază s-a măsurat media timpului necesar subiecților pentru realizarea sarcinii cu care se confruntă.

După investigațiile publicate de Stroop, testul a fost utilizat în numeroase cercetări, dar sub diferite forme.

Jensen a constatat că, în varianta folosită de el, diferența dintre timpul necesar pentru denumirea culorilor planșelor și cel pentru denumirea cuvintelor-culori de pe planșe se regăsește și la nivelul manifestărilor comportamentale. Probabil din acest motiv Thurstone și Mellinger (1953) au ajuns la concluzia că acesta este un test pentru măsurarea stresului, adică o probă pe parcursul căreia subiectul este încurcat, distras sau frustrat. Ei au observat schimbări de comportament atunci când subiecții completeau răspunsurile la planșele care conțineau doar cuvinte și la cele care conțineau doar culori față de planșele în care cuvintele erau scrise cu diferite culori, iar răspunsurile vizau culoarea cernelei cu care era scris cuvântul. În cea de doua situație, subiecții deveneau mai încordați, se agitau, manifestau o neliniște permanentă etc.

Completerea răspunsurilor la planșa cuvinte-culori este impregnată, destul de evident, de toate caracteristicile unei situații de conflict și toți cercetătorii au interpretat fenomenul cuvinte-culori ca pe un efect de interferență datorat competiției de răspuns între obișnuința de forțe inegale, obișnuința cea mai puternică (să citească cuvinte) trebuind să fie inhibată în favoarea obișnuinței mai slabe (să numească culori).

Comalli, Wapner și Werner (1962) consideră că fenomenul cuvinte-culori reflectă capacitatea generală de menținere a cursului unei acțiuni în pofida intruziunii unor stimuli. Această aptitudine de a rezista la interferențe este legată de un principiu de bază al dezvoltării cognitive, studiat de Werner și colaboratorii săi de la Clark University : interpretarea dezvoltării cognitive ca o diferențiere crescândă și o integrare ierarhică.

Broverman, în studiile sale din perioada 1957-1962, se referă la „capacitatea verbală” și la „forță eului” măsurate cu ajutorul diferitelor secvențe ale testului.

Klein (1964) susține că există un fel de paznic semantic al capacității de interferare a cuvintelor cu sarcina „a numi culorile” : interferența ar fi funcție (crescătoare) a relației

semantice între solicitare (să numești o culoare) și semnificația cuvântului tipărit (silabe fără semnificație, cuvinte rare, cuvinte comune, nume de culori etc.).

Testul lui Stroop a fost utilizat pentru studierea diferitelor „stiluri cognitive”. Broverman a definit stilurile cognitive într-o manieră operațională :

- **dominanță conceptuală sau motorie.** Autorul consideră că un raport culori-cuvinte ridicat indică o dominanță conceptuală, pe când un raport culori-cuvinte scăzut reprezintă o dominanță senzorio-motorie ;
- **automatizare și control cognitiv.** Broverman numește automatizarea – tendința unor acte de a deveni adevărate reflexe și de a cere foarte puțin efort conștient sau atenție. Automatizarea este definită prin aceiași indici ai testului lui Stroop care măsoară ceea ce Klein numește controlul cognitiv.

O notă joasă la interferența cuvinte-culoare, caracteristică unui subiect puțin sensibil la stres, ar fi legată de o puternică automatizare și de un control cognitiv suplu. Persoanele automatizate puternic sunt mai indicate pentru calculul mintal, pentru activități desfășurate în condiții care distrag atenția, în comparație cu persoanele care au o notă la interferență ridicată.

Smith și Klein au definit trei tipuri de stiluri cognitive, aplicând o corelație serială (notarea timpului la fiecare 20 de itemi, rezultând cinci note) : **tipul disociativ**, la care curba celor cinci note crește și descrește ; **tipul cumulativ**, la care curba descrește ; **tipul echilibrat**, la care cele cinci note se plasează pe un platou.

Disociativii manifestă întreruperi ale atenției, cumulativii au dificultăți pe parcursul rezolvării testului, iar echilibrații sunt cei mai buni subiecți în ceea ce privește interferența.

Pe de altă parte, studiile care au urmărit să găsească o relație între testul lui Stroop și unele capacități perceptive au dat puține rezultate concludente. Acest aspect se explică prin faptul că testul Stroop este, în mod clar, o sarcină cognitivă în care procesările de informație top-down au o pondere mai mare în sarcinile de interferență.

Automatizarea, care se află în strânsă legătură cu stilul cognitiv, are conexiuni și cu personalitatea. Broverman arată că o automatizare puternică, deci o interferență scăzută, indică personalități dominante, cu încredere în forțele proprii, eficace și nonconformiste.

Thurstone și Mellinger au comparat notele de la interferență și rezultatele la patru teste de personalitate ale diverșilor subiecți. Subiecții cu note scăzute la interferență (deci subiecții puțin afectați de situațiile stresante), nu agreează activitățile rutiniere, stereotipurile de muncă sistematice, nu sunt perseverenți, nici metodici și ordonați, ci vorbăreți, sociabili și amabili. Această interpretare este interesantă, deoarece contrazice ipoteza obișnuită că persoanele care se autocontrolează sunt cele care rezistă cel mai bine la factori care distrag atenția.

Pornind de la cercetările experimentale prezentate, am imaginat o nouă formă a testului stresului, în variantă computerizată, probă la care subiecții dădeau reacții motrice pentru nume de culori, culori și în situația de interferență nume-culoare. Culoarele folosite au fost reduse la trei (verde, roșu și albastru) și s-a cerut subiecților să reacționeze cât mai rapid posibil printr-o apăsare a unei taste cu mâna dreaptă pentru verde, cu mâna stângă pentru roșu și cu ambele mâini pentru culoarea albastră.

Testul se aplică în trei faze distincte :

- apăsarea cât mai rapidă a tastelor corespunzătoare pentru 180 de nume de culori ;
- apăsarea cât mai rapidă a tastelor corespunzătoare pentru 180 de culori ;

- apăsarea cât mai rapidă a tastelor corespunzătoare în 180 de situații de interferență nume-culoare (nume de culori scrise cu cerneală diferită, verde, roșie sau albastră), situație în care subiectul trebuie să acționeze la culoarea cernelei și nu la numele culorii.

Indicatori :

Pentru măsurarea rezistenței la stres s-au folosit doi indicatori :

- „TM” media timpului de reacție la interferență din care s-a scăzut media timpului de reacție la culoare ($MT = \text{interferență} - MT \text{ culoare}$) ;
- „E” numărul de erori la interferență din care s-a scăzut numărul de erori la culoare ($Err \text{ interferență} - Err \text{ culoare}$).

Alți indicatori :

- Rapiditatea generală „RG” reprezintă media aritmetică dintre media timpului de reacție la nume și media timpului de reacție la culoare ($RG = (MT \text{ nume} + MT \text{ culoare})/2$) ;
- Exactitatea generală „EG” reprezintă suma erorilor la nume și erorile la culoare ($EG = Err \text{ nume} + Err \text{ culoare}$) ;
- Stilul cognitiv (SC) reprezintă raportul dintre timpul total la culoare și timpul total la nume ($SC = TT \text{ culoare}/TT \text{ nume}$).

Ipoieza experimentală presupune apariția unor diferențe semnificative între grupul subiecților emotivi/non-emotivi și variabilele testului de rezistență la stres. Ne așteptăm la o creștere a mediei timpului de reacție la interferență față de media timpului de reacție la culoare în cazul subiecților emotivi. De asemenea, subiecții din această categorie vor produce mai multe erori în faza de interferență față de faza când reacționează la culoare. Latența răspunsului pe ansamblu va fi mai mare, iar exactitatea mai mică la subiecții cu o emotivitate crescută.

6.1.5. Testul de reactivitate complexă – Bonnardel

Aspectele legate de reactivitatea complexă și coordonarea motrică au reprezentat de-a lungul timpului o preocupare deosebită a psihologilor și în special încercarea de determinare a acestora în cadrul examenelor de selecție a conducătorilor auto sau a vatmanilor. Această probă a fost construită de profesorul Bonnardel de la Universitatea Sorbona și și-a dovedit valoarea diagnostică, fiind frecvent utilizată în laboratoarele de psihologie aplicată. În varianta sa computerizată, testul reprezintă o reproducere fidelă a sarcinilor de lucru imaginate de Bonnardel, existând în plus avantajul realizării unor observații foarte precise datorită informațiilor prezentate pe monitorul de control. Din punct de vedere psihologic această probă relevă capacitatea de adaptare la sarcina de lucru, tendințele de dezorganizare a reacțiilor motrice datorate autocontrolului scăzut, coordonarea senzorio-motorie.

Descrierea probei :

Proba se adresează calităților senzorio-motorii, în mod special capacității de coordonare motrică (mână – picior). Ea oferă, de asemenea, informații asupra mobilității generale a subiectului, echilibrului său, precum și asupra eficienței operaționale a gândirii, în situații concrete.

Variante de administrare a probei :

1. Reacții directe.
2. Reacții inversate – mâini.
3. Reacții inversate – picioare.
4. Reacții inversate – mâini și picioare.
 - a) INDICATORI PENTRU ADAPTARE
 - număr de stimuli necesari pentru realizarea adaptării ;
 - număr de reacții greșite în perioada de adaptare.
 - b) INDICATORI PENTRU PROBA DE FOND
 - număr de reacții corecte (CORECT) ;
 - număr de reacții greșite (ERR) ;
 - număr de omisiuni (OMIS).

Valorile randamentului evaluat prin acești indicatori sunt prezentate în trei variante :

- Indicatori sintetici – randament global ($V_1 + V_2 + V_3$) ;
- Indicatori analitici – randamentul pentru fiecare viteză în parte (V_1 ; V_2 ; V_3) ;
- Indicatori intermediari – randamentul în regimuri de viteză combinată ($V_1 + V_2$; $V_2 + V_3$).

Proba oferă posibilitatea relevării unor aspecte importante ale motricității și emotivității printre care :

- a) COORDONARE SENZORIO-MOTORIE – randamentul global la test, totalul reacțiilor corecte ;
- b) MOBILITATEA – ușurința formării stereotipului de lucru pus în evidență de numărul de stimuli necesar pentru adaptare (reacții corecte) ;
- c) TEMPO-ul – ponderea omisiunilor (în special la V_3 și $V_2 + V_3$) ;
- d) CAPACITATEA DE RESTRUCTURARE A STEREOTIPULUI DE LUCRU – totalul reacțiilor corecte la testul cu reacții inversate (se recomandă varianta 2 sau 3) ;
- e) ECHILIBRUL – ponderea erorilor în raport cu numărul de stimuli la adaptare și în raport cu omisiunile la proba de fond ;
- f) Stabilitatea comportamentului în situații de stimulare intensă – randamentul la V_3 și omisiunile la proba de fond.

Observații

1. Pentru evaluarea echilibrului emoțional și a eficienței operaționale a gândirii sunt necesare informații suplimentare :
 - pentru echilibru, observații și rezultate la alte probe de laborator, precum și observarea comportamentului subiecților când aceștia desfășoară activități practice ;
 - pentru eficiența operațională a gândirii, utilizarea probei specializate M.P. Raven.
2. Proba RC-B poate evidenția și eventualele mecanisme de compensare (decompensare) cu implicații asupra randamentului subiectului (inerție-echilibru sau dezechilibru-mobilitate).

În interpretarea indicatorilor obținuți trebuie să se țină seama de vârstă, vechime profesională, ca variabile modelatoare și unele efecte caracteriale obținute prin informații de la locul lui de muncă.

6.1.6. Testul de coordonare și disociere manuală „DM”

Pe lângă probele psihologice computerizate în metodologia de examinare s-a utilizat și proba de disociere și coordonare manuală „DM”. Este o probă tradițională de aptitudini speciale și constă dintr-un aparat compus dintr-o placă metalică în care este decupat un traseu sinuos, sub forma unui canal subțire. Prin acest canal trebuie condus un cursor, cu ajutorul a două dispozitive : o manivelă pentru mâna stângă, cu care se realizează mișcări înainte și înapoi și o manetă pentru mâna dreaptă cu care se realizează deplasări stânga-dreapta. Cursorul trebuie condus pe traseul decupat, astfel încât să nu atingă placa, oricât atingere fiind considerată eroare și consemnată ca atare. În explicațiile care se dau subiectului se introduce un conflict de criterii „trebuie să lucrezi cât poți de repede, dar în același timp să faci cât mai puține erori”. Observăm că este vorba de conflictul dintre viteza de execuție și calitatea acesteia, ceea ce i-a făcut pe P. Botezatu și I. Holban (1970) să reconsidere această probă și s-o numească probă de comportament. Indicatorii înregistrați sunt timpul de execuție, numărul de erori și durata medie a erorilor, dar observarea comportamentului subiectului în timpul execuției oferă informații mult mai complexe. Astfel, P. Botezatu face câteva observații pertinente legate de comportament :

- „urmărirea creionului ne dă randamentul ;
- creionul + mâinile ne dă îndemânarea ;
- creionul + mâinile + figura ne dă efortul ;
- aparatul + omul ne dă persoana” (I. Holban, 1970).

6.2. Valoarea diagnostică a probelor

Valoarea diagnostică a probelor a fost studiată experimental prin aplicarea probelor descrise unui lot de 385 de subiecți.

Datorită faptului că pe baza performanțelor obținute în urma susținerii examenului psihologic periodic subiecții pot fi menținuți în funcție sau reorientați spre alte activități, unde se obțin venituri mai mici, subiecții examinați au fost puternic motivați pentru obținerea unor performanțe cât mai bune. Motivarea subiecților pentru obținerea performanțelor ridicate s-a făcut informându-i că toate probele pe care le vor susține fac parte din metodologia de examinare psihologică periodică a personalului implicat în siguranța circulației, și că decizia diagnostică se va lua în funcție de nivelul acestor performanțe.

Structura eșantionului investigat

Din cei 385 de subiecți examinați, 334 (88,05%) erau de sex masculin și doar 46 (11,95%) au fost de sex feminin. Disproporția distribuției subiecților după sex se datorează specificului profesiei, activitatea de exploatare a mijloacelor de transport fiind specifică mai mult bărbaților.

În ceea ce privește repartitia după vârstă, cei 385 de subiecți au vârsta cuprinsă între 23 și 59 de ani cu o medie de 38,68 ani și o abatere standard de 7,68 ani.

Tabel cu repartitia' subiecților după vârstă

VÂRSTA	-25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56-
SUBIECTI	16	58	77	75	90	50	19	7
PROCENT	4,2	10,1	23,1	19,5	23,4	12,9	5,0	1,89

Se observă că din acest punct de vedere repartitia' subiecților acoperă o mare varietate de vârste, distribuite după o curbă normală în structura eșantionului investigat.

În ceea ce privește pregătirea școlară, 200 de subiecți (51,95%) au doar studii generale, 117 subiecți (30,39%) au pregătire profesională, iar 68 de subiecți (17,66%) sunt absolvenți de liceu.

Din punct de vedere profesional, eșantionul investigat a fost compus din 183 conducători de tramvai (47,53%), 109 conducători de troleibuz (28,32%) și 93 de conducători de autobuz (24,15%).

Tuturor subiecților examinați li s-a administrat chestionarul de extraversiune-nevrozism E.P.I., elaborat de H. Eysenck, precum și chestionarul școlii caracterologice franceze, elaborat de G. Berger.

6.2.1. Inventarul de personalitate E.P.I.

Acest inventar a fost elaborat de H. Eysenck și măsoară personalitatea umană prin două dimensiuni generale, independente una de alta: Extraversiune - Introversiune (E) și Nevrozism - Stabilitate (N). Fiecare dintre aceste două trăsături este măsurată cu ajutorul a 24 de întrebări alese după analiza itemilor și analiză factorială, itemi la care subiectul răspunde prin „DA” sau „NU”. Chestionarul include și o scară de minciună (L) cu scopul de a detecta tendințele de falsificare a răspunsurilor. Extraversiunea în opoziție cu introversiunea desemnează tendințele de exteriorizare, de non-inhibiție, tendințele impulsive și sociale ale unui subiect. Extravertitul este descris ca un tip *sociabil, activ, indolent* (nepăsător la critică), iar introvertitul - un tip *nesociabil, nonactiv, susceptibil*. Nevrozismul desemnează hiperreacția emoțională generală și predispoziția spre depresie nevrotică sub efectul unui stres. Comportamental, subiecții manifestă *labilitate emoțională, nervozitate, hipersensibilitate, depresie, mania certurilor și a criticii*. Prezența nervozității și mania certurilor relevă faptul că în cazul nevrozismului există și tendințe impulsive. Aceste două dimensiuni ale personalității sunt concepute ca fiind complementare independente, iar unele cercetări au dovedit acest lucru (Bludig, Burt, Farby).

Importanța descrierii principalelor modalități de conduită a fost recunoscută de psihologi, iar analiza principalelor dimensiuni ale personalității a fost urmată de numeroase cercetări experimentale. În momentul în care Eysenck a propus această schemă de analiză a personalității, ea a fost controversată, însă alte numeroase scheme, precum cea a lui Cattell sau Guilford, au dus la concluzii asemănătoare. Atât Eysenck, cât și Cattell au găsit factori superiori de ordinul II. Dacă Eysenck i-a denumit cu terminologia prezentată anterior, Cattell extrăgea factorii de ordinul II din cei 16 factori primari ai personalității și-i identifica sub numele de „factor general de integrare” (stabilitate emoțională) și „factor introversiune-extraversiune”.

Unul din postulatele de bază în dezvoltarea sistemului prezentat este că analiza factorială reprezintă o metodă necesară, dar nu și suficientă pentru a izola dimensiunile principale ale personalității și pentru a construi instrumente destinate măsurării ei. Analiza corelațiilor este importantă, dar nu dă decât indicații brute care nu sunt suficiente. După Thurstone, *„o corelație este o măsură de ignoranță. Ea poate prezenta relațiile observate între trăsături în maniere diferite, foarte echivalente între ele din punct de vedere matematic, însă atât de diferite din punct de vedere psihologic”*.

Deci este esențială depășirea simplei apropieri statistice și trecerea la domeniul confruntărilor și a relevării dimensiunilor personalității sub aspect experimental și practic. În acest fel s-a confirmat ipoteza conform căreia factorul „N” este în strânsă legătură cu gradul de labilitate a sistemului nervos, iar factorul „E” este în strânsă legătură cu gradul de excitație și inhibiție a sistemului nervos central. Acest echilibru este legat în mare parte de ereditate și poate avea ca intermediar formațiunea reticulată ascendentă. Se consideră un lucru cunoscut faptul că subiecții introvertiți se caracterizează printr-un mare potențial de excitație și un slab potențial de inhibiție, iar subiecții extravertiți se caracterizează printr-un slab potențial de excitație și un mare potențial de inhibiție.

Influența mare a eredității asupra factorilor „E” și „N” este demonstrată de numeroase studii experimentale, cel mai relevant fiind studiul lui Ghields care găsește o corelație foarte ridicată între extraversiune și nevrozism la gemenii identici crescuți separat. Legătura cu aspectele biologice este demonstrată și de faptul că poziția unui subiect pe dimensiunea extraversiune-introversiune poate fi schimbată prin ingerarea unor droguri.

Ipoteza după care introvertiții se condiționează mai ușor decât extravertiții, verificată de Vogel după un prim studiu a lui Franks, are o mare importanță pentru studiile de condiționare.

În general, studiile psiho-farmaceutice, care se interesează de legăturile dintre diferite droguri și efectele acestora asupra comportamentului și a dimensiunilor personalității, reprezintă un câmp experimental foarte interesant pentru a demonstra valoarea inventarului.

Într-un mod descriptiv, studiile factoriale ale extraversiunii au dus la un tablou asemănător, dar nu identic, cu cel oferit de către Jung. Aceste descrieri pot fi considerate ca puncte extrem de idealizate ale unui continuum de care indivizii reali se apropie mai mult sau mai puțin.

Factorul „E” – extraversiune – introversiune

Notele ridicate la factorul „E” sunt semnificative pentru extraversiune. Indivizii care obțin note ridicate au tendința de a fi expresivi, impulsivi și non-inhibiți, de a avea numeroase contacte sociale și de lua parte la activitățile grupului.

Extravertitul tipic este sociabil, îi plac reuniunile, are mulți prieteni, are nevoie de persoane cu care să vorbească, nu-i place să citească sau să lucreze de unul singur. El caută emoții tari, îi place riscul, nu face proiecte, acționează sub impulsul momentului și este în general un individ impulsiv. Îi plac foarte mult glumele, are o replică ușoară și iubește în general viața. Este lipsit de griji, puțin exigent, pesimist și vesel. Preferă să fie tot timpul în mișcare, are tendința de a fi agresiv și de a-și pierde rădăcinile „sângele rece” și nu-și poate controla sentimentele.

Introvertitul tipic este în general un individ liniștit, rezervat, mai mult amator de cărți decât de oameni, este rezervat și distant chiar și cu prietenii apropiați. Are tendința de

a prevedea, nu se angajează cu ușurință, se abține de la impulsurile de moment. Nu-i plac senzațiile tari, este ordonat, calculat și-i place să aibă o viață bine reglată. Își controlează sentimentele, rareori acționează într-un mod agresiv și se supără prea ușor. Este demn de confidență, puțin pesimist și acordă o mare valoare criteriilor etice.

Factorul „N” – nevrozismul – stabilitatea

Notele ridicate la scara „N” sunt indici ai lăbilității emoționale și hiperreactivității. Subiecții cu note „N” ridicate au tendința de a fi emotivi, hiperreactivi, hipersensibili, au dificultăți în a regăsi un nivel normal după sarcini emoționale. Acești subiecți se plâng adesea de dereglări somatice, difuze ca: dureri de cap, tulburări digestive, insomnie, dureri dorsale. De asemenea, sunt persoane care-și fac numeroase griji, sunt anxioase și prezintă o stare generală dezagreabilă. Astfel de indivizi au predispoziții către tulburări nevrotice sub aspectul stresului, însă nu trebuie confundată această predispoziție cu veritabila depresie nevrotică.

Trebuie subliniat faptul că aceste scheme descriptive se referă la personalitate sub aspectul său fenotipic, în timp ce testele experimentale prezentate de Eysenck se referă la aspectul genotipic al personalității. Această diferență care apare între comportamentul din activitățile cotidiene și aspectul constituțional al comportamentului a făcut obiectul unor discuții detaliate. Factorul „E” se raportează la influențele mediului remarcându-se că la bază se află conceptul constituțional al echilibrului „excitație-inhibiție” care poate oscila într-o direcție sau alta, pentru a da naștere la direcții constituționale, genotipice, către extraversiune sau introversiune. Comportamentul observat în funcție de aceste diferențe constituționale arată că în interacțiunea cu mediul apar diferențe descriptive, fenotipice de extraversiune sau introversiune, diferențe care pot fi măsurate cu ajutorul inventarului de personalitate „EPI”.

Această diferență între testele de laborator și inventarele de personalitate, mai acută în raport cu aspectele genotipice și fenotipice ale personalității nu are un caracter absolut, însă poate fi utilă în diferențierea categoriilor de instrumente psihologice.

Factorul „L” – scara de minciună

În inventarul de personalitate E.P.I. a fost introdusă și o scară de minciună cu 18 întrebări, având rolul de a depista tendințele de fațadă sau de a identifica subiecții care răspund la întâmplare.

Scara, după studiile lui Eysenck este „validă, fidelă și utilă pentru a detecta indivizii care trunchiază răspunsurile în sensul dorit”.

Nu există o regulă universal valabilă pentru utilizarea acestei scări, dar se poate afirma că o notă mai mare de nouă la această scară administrată în formă completă (A și B), indică un trucaj al factorilor „E” și „N”. Rezultatele obținute la acest inventar, cu un scor la scara „L” sub nouă, trebuie privite cu mare scepticism, iar notele de patru, maxim cinci, sunt considerate o limită a acceptării rezultatelor.

Fidelitatea test-retest a fost studiată pe două grupuri de subiecți englezi normali. Timpul scurs între test și retest a fost de aproximativ un an pentru primul grup și de nouă luni pentru cel de-al doilea grup. Fidelitatea este de 0,84 – 0,94 pentru testul complet și 0,90 – 0,97 pentru formele separate. Fidelitatea internă a scărilor A și B (corelația dintre

cele două forme) a fost studiată pe baza rezultatelor obținute de la 1 955 de subiecți normali, 210 nevrotici și 90 de psihotici, cu formula de corelație Sperman, obținându-se rezultate cuprinse între 0,74 și 0,91.

6.2.2. Chestionarul caracterologic Gaston Berger

Chestionarul are la bază una dintre cele mai cunoscute teorii psihologice în domeniul temperamentului, teorie promovată de școala caracterologică franceză, înființată de Le Senne și continuată de Gaston Berger, R. Mucchielli, A. Le Gall, P. Grieger ș.a. Reprezentanții acestei orientări psihologice susțin existența a nouă însușiri fundamentale, dintre care s-au reținut trei (emotivitate, activitate și rezonanță afectivă), prin îmbinarea cărora rezultă opt tipuri de temperament.

EMOTIVITATEA vizează reacțiile subiecților la evenimentele cu care se confruntă. Când evenimentele sunt importante tensiunea psihică se descarcă deseori prin emoții. Emotivitatea crescută se manifestă prin tendință subiecților de a se tulbura puternic, de a se emoționa ușor, non-emotivul, dimpotrivă, se emoționează foarte greu. A. Cosmovici (1974) consideră că „*emotivitatea ar fi mai bine caracterizată prin «excitabilitate afectivă», fiindcă alături de emotivi predispuși la a se emoționa puternic (tipul neechilibrat coleric) putem găsi persoane «sensibile» predispuși în a se atașa de oameni și lucruri (sentimentalii sau firele pasionate). În acest caz este vorba de o predispoziție spre stări afective*” (p. 104).

ACTIVITATEA constă în prezența sau absența dispoziției spre acțiune. Persoana activă este tot timpul angajată în acțiune, apariția unui obstacol o mobilizează spre acțiune în vederea înlăturării obstacolelor care împiedică desfășurarea acesteia. Inactivul depune efort pentru desfășurarea acțiunii ca și cum totul ar fi împotriva dorințelor sale. Această însușire este legată de forța sistemului nervos folosită de Pavlov în tipologia sa.

REZONANȚA AFFECTIVĂ se referă la măsura în care un eveniment ne preocupă multă vreme, este analizat, clasat și intervine în experiența anterioară a subiectului (tipul secundar) sau, dimpotrivă, prezentul este trăit imediat, reacțiile sunt spontane și prompte, subiectul detașându-se cu rapiditate de evenimentul petrecut (tipul primar). Primarul dacă este jignit reacționează prompt, dar apoi uită incidentul imediat, în timp ce secundarul nici nu sesizează jignirea în primul moment, dar apoi o ține minte mult timp. Secundarul este mai stabil, mai organizat, cu tendințe de aprofundare, planificare, constanță, rigiditate.

Cunoașterea acestor trei dimensiuni se face cu ajutorul chestionarului elaborat de G. Berger. Studiile realizate prin analiză factorială au dus la concluzia că emotivitatea și secundaritatea sunt însușiri independente, iar activitatea se detașează și ea, dar s-ar părea că depinde mult de celelalte două însușiri. În studiul realizat s-a folosit chestionarul caracterologic cu întrebările referitoare la cele trei dimensiuni fundamentale (30 de itemi, structurați câte zece pentru fiecare factor: E = emotivitate, A = activitate, S = secundaritate). Cei 30 de itemi au fost selectați din chestionarul original care cuprinde 90 de întrebări, câte zece pentru fiecare din cele nouă trăsături.

6.2.3. Interevaluare

În același timp, emotivitatea a fost operaționalizată prin descrierea comportamentului emotiv/non-emotiv într-o manieră identică cu operaționalizarea itemilor care vizează emotivitatea în chestionarul caracterologic. Apoi, prin interevaluare, subiecții trebuiau

să selecteze din grupele de muncă în care erau integrați șase colegi care corespund cel mai bine, prin felul lor de-a fi, tipului de comportament emotiv, respectiv non-emotiv și să realizeze o ierarhizare a acestora.

Utilizându-se un sistem de cotare, în funcție de ierarhizarea subiecților în urma interevaluării, s-a selectat grupul subiecților emotivi și non-emotivi. Această selecție a grupelor experimentale s-a făcut după calcularea mediei și a abaterii standard, reținându-se pentru comparație subiecții ai căror cote depășeau o abatere standard de o parte și de alta a mediei. Același procedeu de selecție a fost utilizat și pentru determinarea grupelor de subiecți stabili/instabili emoțional, respectiv extravertiți/introvertiți în urma administrării chestionarului elaborat de H. Eysenck, precum și a subiecților emotivi/non-emotivi, activi/non-activi, primari/secundari, în urma administrării chestionarului caracterologic. În final s-au obținut șase grupe de comparație după cum urmează :

Chestionarul de extraversiune – nevrozism H. Eysenck

1. Stabili emoțional/Instabili emoțional
2. Extravertiți/Introvertiți

Chestionarul caracterologic G. Berger

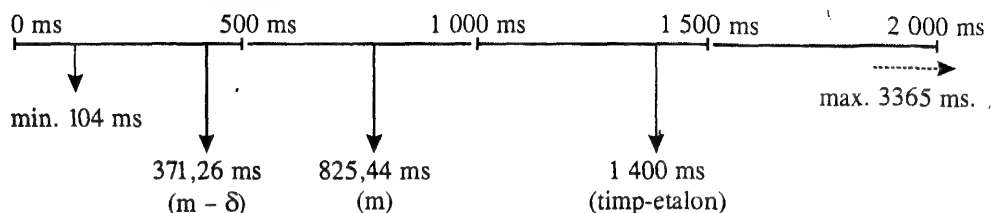
3. Emotivi/Non-emotivi
4. Activi/Non-activi
5. Primari/Secundari

Interevaluare

6. Emotivi/Non-emotivi

Pentru a stabili valoarea diagnostică și prognostică a probelor, s-a procedat la analiza diferențelor observate pentru fiecare dintre cele șase grupe experimentale și variabilele

se observă o tendință generală de anticipare în aprecierea vitezei de mișcare (media timpilor de estimare, 825,44 ms, plasându-se sub valoarea timpului-etalon, 1 400 ms), constatăm experimental că anticiparea excesivă este în relație cu reactivitatea emoțională a subiecților. Datele obținute după examinarea a 385 de subiecți pot fi reprezentate pe o axă a timpului, observându-se cu ușurință tendința generală de anticipare și limita la care această tendință capătă o valoare diagnostică.



Tendința generală de anticipare se observă foarte clar din forma distribuției frecvențelor, obținându-se o curbă a valorilor medii de estimare ușor deplasată spre stânga față de curba normală de distribuție.

Dacă din valoarea medie a timpilor de estimare (825,44 ms) se scade abaterea standard (454,18 ms), obținem pragul la care valoarea medie a timpilor de estimare capătă o semnificație diagnostică pentru predicția unui comportament reactiv, dezorganizat, cu tendințe impulsive, cu o mare instabilitate emoțională și o emotivitate crescută. Această valoare are semnificație de la valorile medii ale timpilor de estimare mai mici de 371,26 ms.

Analiza statistică a diferențelor observate, pentru fiecare din cele șase grupe experimentale, s-a făcut prin utilizarea testului de semnificație neparametric Mann-Withney U pentru două eșantioane independente.

Analiza rezultatelor obținute de grupele de subiecți emotivi – non-emotivi selectate cu ajutorul chestionarului G. Berger

Între aceste două grupe experimentale s-au obținut diferențe semnificative pentru variabila Tm_n (media timpilor de estimare), $Z = -2,416$, $p < 0,019$. Se constată însă că între aceste grupe nu s-au obținut diferențe semnificative pentru variabila $Cconst_n$ (coeficientul de constanță), $Z = -1,172$, $p < 0,241$.

Acest fapt demonstrează că la subiecții emotivi se manifestă o tendință accentuată de anticipare în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare, față de subiecții non-emotivi, iar evaluările sunt constante, fără o mare variație. În acest caz, putem spune că la subiecții emotivi se manifestă o tendință accentuată de anticipare a vitezei de mișcare care depășește pragul de normalitate statistică, în timp ce la subiecții non-emotivi tendința de anticipare se manifestă constant, dar se menține în limitele normalității statistice. Acest fapt este confirmat și de rezultatele statistice obținute prin compararea grupelor de subiecți emotivi și non-emotivi selectate prin interevaluare. Și între aceste grupe apar diferențe puternic semnificative pentru variabila Tm_n ($Z = -5,354$, $p < 0,001$), dar nu se constată diferențe semnificative în ceea ce privește constanța aprecierilor ($Z = -1,410$, $p < 0,158$).

Faptul că subiecții emotivi, selectați prin două metode, manifestă o tendință de anticipare a vitezei de mișcare, semnificativ mai mare față de cea a subiecților non-emotivi, confirmă faptul că aceștia au tendința manifestă de a reacționa precipitat sub presiunea timpului, situația de așteptare îi incomodează vădit, determinându-i să

acționeze indiferent de consecința acțiunii. În ceea ce privește constanța estimărilor, neexistând diferențe semnificative între emotivi și non-emotivi, putem susține că estimările se mențin constante pentru ambele grupuri experimentale. Aceste date demonstrează că respectivii subiecți pot fi considerați *emotivi excitați*, la care descărcarea surplusului energetic se face prin fiecare act. Acești subiecți nu rezistă la stări de așteptare; ei caută acțiunea, rezolvă conflictele imediat, căutând descărcarea tensiunii. Tendința de anticipare în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare este evidentă și se manifestă constant pe toată durata efectuării sarcinii.

Pentru grupele de subiecți activi – non-activi și primari – secundari, deși tendința de anticipare este mai mare în cazul indivizilor activi și primari, nu s-au obținut diferențe semnificative statistic.

Analiza rezultatelor obținute de grupele de subiecți stabili – instabili emoțional selectate cu ajutorul chestionarului de introversiune – nevrozism Eysenck.

Se observă o diferență semnificativă ($Z = -1,990$, $p < 0,048$) a mediilor timpilor de estimare între subiecții stabili și cei instabili emoțional. Deși această diferență este semnificativă la limita pragului de semnificație, rezultatele confirmă ipoteza că instabili emoțional manifestă o tendință de anticipare accentuată, cu o probabilitate de eroare de 4,8%. La aceste grupe de subiecți s-au constatat diferențe semnificative și în ceea ce privește constanța estimărilor ($Z = -2,306$, $p < 0,021$).

Această instabilitate a estimărilor poate fi explicată prin gradul mare de labilitate a sistemului nervos, fapt care generează imposibilitatea subiecților instabili emoțional de a găsi un nivel normal după sarcini emoționale. Tendința acestor subiecți de a fi hiperreactivi determină anticiparea în estimare, iar hipersensibilitatea manifestată prin anxietate determină instabilitatea evaluărilor. Subiecții din această categorie pot fi considerați *emotivi inhibați* deoarece la ei tensiunea persistă și se descarcă o dată cu terminarea acțiunii. Emotivul inhibat rezistă la stările de așteptare, se decide mai greu pentru acțiune, este șovăielnic, aflându-se într-o stare de alertă permanentă. Aceste caracteristici determină anticiparea estimărilor, dar această anticipare este mai puțin evidentă față de tipul emotiv excitat. În schimb, la acești subiecți constatăm o mare inconstanță a estimărilor, datorată nesiguranței și îndoielilor permanente care influențează luarea deciziilor.

Între grupele de subiecți introvertiți – extravertiți nu s-au obținut diferențe semnificative.

Analiza corelațiilor dintre media timpilor de apreciere subiectivă a vitezei de mișcare (Tm_n) și coeficientul de constanță al evaluărilor ($Cconst_n$) pentru grupele experimentale selectate confirmă afirmațiile anterioare.

Coeficientul de corelație Spearman între variabilele Tm_n și $Cconst_n$ pentru cele 12 grupe experimentale

	CHESTIONARUL G. BERGER						CHESTIONARUL H. EYSENCK				INTEREVAL.	
	E	nE	A	nA	S	P	IE	SE	Extra	Intro	E	nE
r	0,514	0,538	0,405	0,126	0,404	0,132	-0,478	0,036	0,342	0,525	0,453	0,271
p <	0,014	0,001	0,216	0,681	0,244	0,681	0,002	0,857	0,211	0,025	0,020	0,180

*Valorile medii ale variabilelor Tm_n și Cconst_n
pentru cele 12 grupe experimentale (ms)*

	G. BERGER						H. EYSENCK				INTEREVAL	
	E	nE	A	nA	S	P	IE	SE	Extra	Intro	E	nE
Tm _n	364,9	863,8	878,2	800,4	689,7	786,2	512,3	859,4	805,2	572,2	359,1	917,7
Cconst _n	134,4	261,1	133,3	127,3	212,2	122,8	281,2	140,6	325,9	120,3	363,9	180,3

S-a obținut o corelație pozitivă, semnificativă între media timpilor de estimare și coeficientul de constanță al estimărilor pentru subiecții emotivi selectați cu ajutorul chestionarului G. Berger ($r = 0,514$, $p < 0,014$). Același lucru îl observăm și pentru subiecții emotivi selectați prin interevaluare ($r = 0,453$, $p < 0,020$). Analiza valorilor medii ale celor două variabile arată o tendință de anticipare pronunțată (364,95 ms) și evaluări constante (134,43 ms). În cazul subiecților non-emotivi, corelația dintre cele două variabile se menține pozitivă și semnificativă ($r = 0,538$, $p < 0,001$), valorile medii indică o tendință de anticipare mult mai mică (863,88 ms), iar evaluările prezintă o inconstanță mai mare (261,17 ms). Aceste date confirmă faptul că subiecții emotivi reactivi au o tendință accentuată de anticipare și că această tendință se manifestă constant în evaluările de acest tip, în timp ce subiecții non-emotivi anticipează constant, în limitele unor valori mult mai mici.

La subiecții instabili emoțional, selectați cu ajutorul chestionarului de introversiune – nevrozism, corelația dintre media estimărilor și coeficientul de constanță este semnificativ negativă ($r = -0,479$, $p < 0,002$). Valorile medii indică și în acest caz tendința de anticipare (512,36 ms), însă evaluările sunt mai inconstante (281,25 ms), comparativ cu subiecții emotivi. Corelația negativă dintre cele două variabile, în cazul în care tendința de anticipare este evidentă, dar se manifestă cu o pondere mai mică față de subiecții emotivi, confirmă faptul că instabilii emoțional au tendințe de anticipare, care se mențin în limite mult mai mici față de cele ale subiecților emotivi, însă estimările sunt mult mai inconstante. În cazul subiecților stabili emoțional, corelația dintre media estimărilor și coeficientul de constanță al acestora este nulă ($r = 0,036$), neexistând nici o legătură între cele două variabile. Constatăm că subiecții din această categorie manifestă tendința de anticipare, mult mai mică față de cea a subiecților instabili emoțional, fără a exista o legătură între această tendință și constanța aprecierilor.

Concluzia care se desprinde din aceste rezultate este că subiecții emotivi selectați cu ajutorul chestionarului G. Berger și prin interevaluare prezintă o puternică tendință de anticipare, care se manifestă constant pe parcursul desfășurării probei, în timp ce la subiecții instabili emoțional, selectați cu ajutorul chestionarului de introversiune – nevrozism Eysenck, tendința de anticipare se menține într-o pondere mai mică, iar estimările sunt mai inconstante. Cei din prima categorie corespund tipului emotiv reactiv, iar cei din a doua categorie manifestă tendințe reactive, însă inconstanța deciziilor în estimare se datorează instabilității lor emoționale. Inconstanța deciziilor, care se manifestă evident la subiecții instabili emoțional selectați cu ajutorul chestionarului de extaversiune – nevrozism Eysenck, s-ar putea explica prin faptul că la aceștia apar momente de inhibiție, care le perturbă posibilitatea de a decide constant cu aceeași rapiditate.

În partea a doua a probei, subiecții au primit informații în legătură cu rezultatul estimării anterioare, ceea ce le-a permis adaptarea următoarelor evaluări prin cunoașterea rezultatelor. Și în această situație de examinare, rezultatele obținute de întregul eșantion investigat indică statistic că tendința de anticipare se menține, dar în limite mult mai mici. Media timpilor de apreciere ($Tm_f = 1\,077,92$ ms) se apropie de valoarea timpului-etalon (1 400 ms). Această tendință este observată și în cazul grupelor experimentale, la care se constată o ameliorare evidentă a tendinței de anticipare. Dar, și în cazul în care se oferă un feedback, se mențin diferențe semnificative între grupele de subiecți emotivi – non-emotivi ($Z = -3,262$, $p < 0,001$), stabili – instabili emoțional ($Z = -1,191$, $p < 0,051$) și primari – secundari ($Z = -1,988$, $p < 0,046$). Acest fapt demonstrează că subiecții manifestă posibilități de adaptare în funcție de cunoașterea rezultatelor anterioare, dar tendința de anticipare se menține ridicată, la valori semnificative statistic.

În privința constanței aprecierilor, s-a constatat, la întregul lot investigat, că acestea sunt mult mai inconstante în cazul cunoașterii rezultatului anterior ($Cconst_f = 379,48$ ms), față de situația în care acest rezultat nu era cunoscut ($Cconst_n = 195,50$ ms). Această tendință se explică prin faptul că, dacă se cunosc rezultatele estimărilor anterioare, subiecții caută să-și regleze permanent estimările ulterioare, pentru a le apropia cât mai mult de timpul-etalon, ceea ce determină o inconstanță mult mai mare în aprecieri. De asemenea, cunoașterea rezultatelor aprecierilor nu a determinat diferențe semnificative între grupele experimentale, singura diferență constatată înregistrându-se între subiecții introvertiți și cei extravertiți ($Z = -1,981$, $p < 0,042$).

Această diferență semnifică faptul că subiecții introvertiți sunt mult mai constanți în estimarea vitezei de mișcare, în timp ce la extravertiți fluctuația aprecierilor este mult mai mare dacă rezultatele anterioare sunt cunoscute. Dominat de tendința luării unor decizii sub impulsul momentului, cu posibilități diminuate de autocontrol, extravertitul anticipează mai mult când rezultatul estimării anterioare depășește pragul real (timpul-etalon). Dorița de a da răspunsuri cât mai exacte determină o anticipare a estimării imediat următoare, ceea ce explică inconstanța evaluărilor. Același fenomen se produce și în cazul anticipărilor față de timpul etalon, când dorița aprecierilor cât mai exacte determină o întârziere în estimare.

Subiecții introvertiți, fiind mai calculați, realizează corecturi mult mai exacte, cu fluctuații mult mai mici ale estimărilor, dacă au informații despre aprecierile anterioare.

6.3.2. Latența reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul (R/S-interval)

Analiza rezultatelor s-a făcut atât pentru întregul lot studiat, cât și pentru grupele experimentale, prin împărțirea indicatorilor în trei categorii :

- Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor după un interval R/S scurt sau lung, în cazul în care stimulul nu este precedat de o eroare ;
- Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor după un interval R/S post-eroare scurt sau lung ;
- Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor de ansamblu, pentru toți cei 128 de stimuli prezentați.

Tabelul nr. 21

Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor după un interval R/S scurt sau lung, în cazul în care stimulul nu este precedat de o eroare

	INTERVAL R/S SCURT 200 MS			INTERVAL R/S LUNG 2000 MS		
	REAȚII CORECTE	REAȚII GREȘITE		REAȚII CORECTE	REAȚII GREȘITE	
	L1_mtr3	L1_mtr4	L1_rcis	L1_mtr1	LI_mtr2	L1_rcil
media	713,88 ms	558,21 ms	51,62	704,88 ms	642,61 ms	56,38
abatere st.	140,50 ms	215,04 ms	7,19	140,15 ms	344,03 ms	6,02

Tabelul nr. 22

Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor după un interval post-eroare scurt sau lung

	INTERVAL R/S POST-EROARE SCURT 200 MS			INTERVAL R/S POST-EROARE LUNG 2000 MS		
	REAȚII CORECTE	REAȚII GREȘITE		REAȚII CORECTE	REAȚII GREȘITE	
	L2_mtr1	L2_mtr2	L2_rcis	L2_mtr3	L2_mtr4	L2_rcil
media	760,01 ms	238, 50 ms	5,57	774,14 ms	288,83 ms	2,30
abaterea st.	342,31 ms	120,13 ms	3,13	467, 62 ms	161,13 ms	2,02

Tabelul nr. 23

Media timpilor de reacție și corectitudinea reacțiilor pentru toți cei 128 de stimuli prezentați

	TIMP DE REACȚIE GLOBAL	REAȚII CORECTE TOTAL	REAȚII GREȘITE TOTAL
media	702,57 ms	115,88	12,12
abaterea st.	144,63 ms	7,54	5,14

Făcându-se comparația diferențelor observate prin utilizarea testului de semnificație Wilcoxon pentru eșantioane perechi, s-a constatat că există diferențe semnificative în toate cazurile în care s-a comparat media timpului de reacție după un interval R/S scurt sau lung, iar stimulul nu era precedat de o eroare, și media timpului de reacție după un interval post-eroare scurt sau lung. În acest caz, fiind vorba de *efectul erorii* asupra latenței reacției, indiferent de mărimea intervalului R/S, se constată o creștere semnificativă a timpului de răspuns; greșeala anterioară, indiferent de mărimea intervalului care urmează, va determina mărirea latenței reacției pentru a se obține un răspuns corect.

Tabelul nr. 24

Diferențele dintre mediile timpului de reacție după un interval R/S lung sau scurt, fără ca stimulul să fie precedat de o eroare, și media timpului de reacție după un interval post-eroare scurt sau lung

VARIABLE COMPARATE	Z	p <
L1_mtr3 - L2_mtr1	-5,59	0,001
L1_mtr4 - L1_mtr2	-5,41	0,001
L1_mtr1 - L2_mtr3	-13,47	0,001
L1_mtr2 - L2_mtr4	-6,37	0,001

Aceste date demonstrează că, pentru a da un răspuns corect după un interval post-eroare scurt sau lung, subiecții își vor mări timpul de reacție semnificativ față de situația în care intervalul este scurt sau lung, dar stimulul nu a fost precedat de o eroare.

În caz contrar, când reacția este greșită, media timpului de reacție scade semnificativ după un interval post-eroare scurt sau lung. Deci producerea unei erori determină o dezorganizare care se manifestă printr-un răspuns precipitat la stimulul care urmează, precipitare care are consecințe negative în ceea ce privește corectitudinea reacției.

Nu s-au obținut diferențe semnificative când intervalul post-eroare este scurt sau lung și reacțiile au fost greșite (L2_mtr2 - L2_mtr4, $Z = -1,827$, $p < 0,06$). În acest caz, indiferent dacă intervalul post-eroare este scurt sau lung, subiecții se precipită, dau reacții mult mai rapide, dar răspunsurile sunt, în marea lor majoritate, greșite.

Analiza corectitudinii reacțiilor confirmă această concluzie, deoarece s-au obținut diferențe semnificative, în cazul unui interval post-eroare scurt față de un interval post-eroare lung (L2_rcil - L2_rcis, $Z = -10,120$, $p < 0,001$). Acest fapt demonstrează că numărul de erori crește semnificativ după un interval post-eroare scurt și scade după un interval post-eroare lung. În această situație este vorba de *efectul mărimii intervalului post-eroare*, care determină o creștere a numărului de erori, în cazul unui interval post-eroare scurt.

Pentru a studia mai profund efectul erorii asupra latenței reacției și efectul mărimii intervalului post-eroare asupra exactității răspunsurilor s-a procedat la analiza comparativă a datelor obținute după modificarea intervalului post-eroare, reactivitatea generală (L_trg, $m = 707,75$ ms, $SD = 144,73$ ms) și exactitatea generală a reacțiilor (L_rgt, $m = 12,2$, $SD = 7,74$).

Tabelul nr. 25

Diferențele dintre mediile timpilor de reacție după modificarea intervalului post-eroare și reactivitatea generală

VARIABLE COMPARATE	Z	p <
TRG - L1_mtr3	- 5,97	0,001
TRG - L2_mtr1	- 9,25	0,001
TRG - L1_mtr4	- 12,70	0,001
TRG - L2_mtr2	- 0,49	0,631
TRG - L1_mtr1	- 1,18	0,236
TRG - L2_mtr3	- 13,78	0,001
TRG - L1_mtr2	- 2,14	0,003
TRG - L2_mtr4	- 7,09	0,001

Datele înscrise în tabelul 25 relevă următoarele :

După un interval post-eroare *scurt* și în situația unui răspuns *corect*, timpul de reacție *crește* semnificativ față de timpul de reacție global, care reprezintă media celor 128 de timpuri de reacție.

După un interval post-eroare *scurt* și în situația unui răspuns *greșit*, timpul de reacție *scade* semnificativ față de timpul de reacție global.

În cazul în care intervalul post-eroare este *lung*, timpul de reacție *scade* semnificativ față de timpul de reacție global, atât în cazul reacțiilor *corecte*, cât și în cel al reacțiilor *greșite*.

În legătură cu exactitatea răspunsurilor, se constată că numărul erorilor produse după un interval post-eroare *scurt* este semnificativ *mai mare* decât numărul erorilor produse prin reacția la cei 128 de stimuli, iar când intervalul post-eroare este *lung*, numărul de erori *scade* semnificativ, față de numărul total al erorilor.

Datele experimentale confirmă faptul că, în domeniul psihomotricității, latența reacțiilor și numărul erorilor comise în cazul răspunsurilor la alegere depinde de abilitatea subiecților de a pregăti răspunsurile în timpul perioadei de așteptare a stimulului. Intervalul mic dintre răspuns și stimul nu lasă subiecților timp suficient pentru organizarea structurilor cognitive, fapt care determină fie o creștere a timpilor de reacție pentru stimulul care urmează, fie o reacție rapidă, dar insuficient pregătită, care are ca efect creșterea numărului de erori.

Interpretarea rezultatelor s-a făcut în continuare prin analiza statistică a diferențelor observate pentru fiecare din cele șase grupe experimentale, utilizându-se testul de semnificație neparametric Mann-Withney, pentru două eșantioane independente.

- Grupele de subiecți *emotivi - non-emotivi* selectate cu ajutorul chestionarului G. Berger. La aceste grupe constatăm diferențe semnificative între variabilele L2_mtr2 ($Z = -2,192$, $p < 0,028$), L2_rgil ($Z = -2,282$, $p < 0,022$) și L2_mtr4 ($Z = -2,179$, $p < 0,029$). Este evident faptul că subiecții emotivi manifestă o *tendință accentuată de reacție rapidă după un interval post-eroare scurt, dar numărul de erori crește semnificativ*. În cazul în care *intervalul post-eroare este lung*, deși există posibilitatea reorganizării structurilor cognitive, pentru a da un *răspuns corect*, *timpul de reacție se menține scăzut, iar ponderea erorilor se menține ridicată*. Subiecții din această categorie manifestă o reactivitate crescută, au reacții impulsive, sunt neechilibrați și manifestă un comportament dezorganizat.
- Grupele de subiecți *activi - nonactivi* selectate cu ajutorul chestionarului G. Berger. La aceste grupe experimentale constatăm diferențe semnificative între variabilele L2_mtr2 ($Z = -1,961$, $p < 0,050$), L2_mtr4 ($Z = -1,972$, $p < 0,050$), L2_rgis ($Z = -1,975$, $p < 0,050$). Deși pragurile de semnificație sunt mai mici (situându-se la limita semnificației statistice) față de cazul subiecților emotivi - non-emotivi, subiecții activi manifestă *tendința de a reacționa rapid*, atât în cazul unui interval post-eroare scurt, cât și atunci când acest interval este lung, aspect care are consecințe asupra calității răspunsurilor. Spre deosebire de subiecții emotivi, la care numărul erorilor crește după un interval post-eroare scurt, la subiecții activi numărul de erori crește și după un interval post-eroare lung. Acest fapt poate fi explicat prin forța sistemului nervos și mobilizarea spre acțiune, ceea ce determină diminuarea posibilităților acestor subiecți de a se abține de la impulsurile de moment, predominarea tendințelor agresive și imposibilitatea unui autocontrol motric. Subiecții activi nu au răbdarea necesară pentru a-și prelungi timpul de decizie, se precipită și dau reacții fără o procesare suficientă a informației perceptive.

- Grupele de subiecți *primari - secundari* selectate cu ajutorul chestionarului G. Berger. În cazul acestor grupe, singura diferență semnificativă constatăată este creșterea timpului de reacție pentru stimulii la care intervalul post-eroare este lung, iar răspunsurile sunt corecte, $L2_mtr3$ ($Z = -2,495$, $p < 0,012$). Subiecții secundari manifestă tendința de a reacționa mai târziu, chiar dacă intervalul post-eroare este lung, deoarece ei acordă o importanță mai mare calității răspunsului. În acest caz, la durata intervalului post-eroare se adaugă timpul de reacție, timpi cumulați care oferă posibilitatea organizării răspunsului. Prin aceasta, secundarii manifestă o stabilitate comportamentală mai mare, sunt mai organizați, au tendința de organizare și planificare crescută și posibilitatea de a se reține de la reacții impulsive.
- Grupele de subiecți *stabili - instabili emoțional* selectate cu ajutorul chestionarului H. Eysenck. Între aceste grupe s-au obținut diferențe semnificative în legătură cu timpul de reacție după un interval post-eroare lung ($L2_mtr3$, $Z = -1,954$, $p < 0,050$), la fel ca și în cazul grupelor de subiecți primari - secundari. Această diferență sugerează că subiecții instabili emoțional manifestă o capacitate de organizare și planificare a răspunsului prin prelungirea timpului de reacție. Dar în cazul acestor grupe s-au constatat diferențe semnificative și la variabila „reacții greșite total” (L_rgt , $Z = -1,992$, $p < 0,045$). Această observație demonstrează că, deși subiecții instabili emoțional se mobilizează post-eroare, prelungindu-și chiar timpul de reacție pentru a da răspunsuri corecte, descărcarea emoțională apare post-reactiv, numărul de erori fiind, pe ansamblu, mai mare. Acești subiecți sunt lenți, dar anxioși; teama de eroare determină o mobilizare puternică pentru acțiune, iar descărcarea emoțională se manifestă după terminarea acțiunii, ceea ce determină apariția unui număr mai mare de erori pe ansamblu.
- Grupele de subiecți *introvertiți - extravertiți* selectate cu ajutorul chestionarului H. Eysenck. În cazul a două variabile s-au constatat diferențe semnificative între cele două grupe. Este vorba despre media timpului de reacție după un interval post-eroare scurt, urmat de răspunsuri greșite ($L2_mtr2$, $Z = -3,145$, $p < 0,001$) și numărul de erori în seriile cu interval lung ($L2_rgil$, $Z = -2,178$, $p < 0,029$). Subiecții extravertiți manifestă tendințe impulsive prin reacții foarte rapide, după un interval post-eroare scurt, dar calitatea răspunsurilor este deficitară. De asemenea, numărul de erori crește semnificativ pentru reacțiile după un interval post-eroare lung, chiar dacă reacția este întârziată prin prelungirea timpului de răspuns. Acest fapt poate fi explicat prin tendința reactivă și imposibilitatea de a rezista impulsurilor de moment.

Constatăm că, în cazul grupelor de subiecți activi - nonactivi, pragurile de semnificație sunt mai mici decât în cazul grupelor de subiecți introvertiți - extravertiți. În același timp, la subiecții extravertiți, reacțiile sunt foarte rapide după un interval post-eroare scurt urmat de răspunsuri greșite, iar numărul de erori după un interval lung este mai mic decât la subiecții introvertiți. Dacă analizăm rezultatele obținute de grupele de subiecți activi - non-activi, constatăm că subiecții activi au aceeași tendință cu cea a subiecților extravertiți în ceea ce privește viteza reacției după un interval post-eroare scurt, urmat de răspunsuri greșite, însă la aceștia observăm și o scădere a mediei timpului de reacție după un interval post-eroare lung, urmată de o creștere a numărului de erori. Aceste date semnifică faptul că subiecții activi manifestă tendințe impulsive mai pronunțate decât cei extravertiți.

6.3.3. Studiarea deciziei reacției

(*timpul de decizie TD și timpul de reacție TR*)

1. Interpretarea rezultatelor globale obținute prin investigarea a 385 de subiecți

Datele observate au fost analizate statistic cu ajutorul testului de semnificație „t”, pentru stabilirea existenței unor diferențe între două eșantioane-perechi, deoarece distribuția de frecvențe este normală.

S-a obținut o diferență semnificativă între media timpului de reacție corect (MTRC) și media timpului de decizie corect (MTDC), $t = 50,17$, $p < 0,001$. Aceeași diferență, foarte semnificativă, s-a obținut și între media timpului de reacție total (MTRT) și media timpului de decizie total (MTDT), $t = 50,36$, $p < 0,001$.

	MTRC	MTDC	MTRT	MTDT
media	341,1 ms	657,2 ms	340,4 ms	657,8 ms
abaterea std.	88,9 ms	124,83 ms	88,64 ms	125,55 ms

$$t = 50,17$$

$$p < 0,001$$

$$t = 50,36$$

$$p < 0,001$$

Datele obținute demonstrează că timpii de decizie sunt mult mai mari decât timpii de reacție, necesari pentru executarea unei mișcări motrice. Acest fapt era de așteptat, deoarece procesările de informație sunt mult mai complexe în perioada de analiză a stimulilor, perioadă necesară pentru a se lua o decizie adecvată. După ce decizia a fost luată, cu un consum mai mare de timp, urmează reacția motrice propriu-zisă, care se desfășoară cu o mai mare rapiditate.

Comparându-se apoi media timpului de decizie corect (MTDC) cu media timpului de decizie greșit (MTDG), nu s-au obținut diferențe semnificative, $t = 1,20$, $p < 0,273$. Aceeași observație o putem face și după comparare mediei timpului de reacție corect (MTRC) cu media timpului de reacție greșit (MTRG), $t = 0,84$, $p < 0,418$.

	MTDC	MTDG	MTRC	MTRG
media	657,2 ms	746,72 ms	341,1 ms	395,57 ms
abaterea std.	164,98 ms	341,18 ms	103,62 ms	119,68 ms

$$t = 0,84$$

$$p < 0,418$$

$$t = 1,20$$

$$p < 0,237$$

Așadar, subiecții nu manifestă tendința de a-și mări timpul de decizie în favoarea calității deciziilor și nici tendința de a-și mări timpul de reacție motrice în favoarea calității reacțiilor. Acest aspect pare paradoxal, deoarece ne-am așteptat ca timpul de

decizie și cel de reacție să crească în cazul unor decizii și reacții corecte față de cele greșite. Mai mult chiar, se observă că acești timpi sunt mai mici când acțiunile sunt corecte (deși diferența este nesemnificativă), decât în cazul unor acțiuni greșite. Dacă media timpilor de decizie și de reacție, în cazul unor acțiuni corecte, nu înregistrează o creștere semnificativă față de situația unor acțiuni greșite, înseamnă că această corectitudine a deciziilor și a reacțiilor motrice nu depinde numai de viteza cu care se realizează, ci intervin și alți factori care influențează calitatea deciziilor și a reacțiilor.

În legătură cu această constatare, sunt necesare câteva precizări menite să contribuie la evitarea unor confuzii. Problema deciziei este foarte complexă, iar noi nu ne-am propus aici lămurirea unor aspecte specifice. Constatările făcute sunt valabile doar pentru situația experimentală pe care am folosit-o, în care sarcina, prin natura sa, nu are un grad prea mare de dificultate, iar reacțiile motrice sunt relativ simple. De aceea, în funcție de gradul de complexitate al situației, de consecințele acțiunii, de domeniul în care se iau deciziile, lucrurile se pot schimba radical, iar factorul „timp” poate să influențeze decisiv calitatea deciziilor și a reacțiilor.

Scopul pe care l-am urmărit în acest studiu experimental a fost acela de a sesiza eventualele diferențe care apar între subiecți, atunci când aceștia aparțin unor grupe diferite din punctul de vedere al factorilor de personalitate. Studiarea acestor diferențe s-a făcut cu ajutorul testului de semnificație neparametric Mann-Withney, pentru două eșantioane independente.

Datele observate demonstrează existența unor diferențe semnificative între grupele de subiecți *emotivi* - *non-emotivi* selectate atât cu ajutorul chestionarului caracterologic, cât și prin interevaluare. Astfel, constatăm existența unor diferențe semnificative între numărul de decizii corecte (Dec_cor, $Z = -3,188$, $p < 0,001$) și numărul de reacții corecte (Reac_cor, $Z = -2,465$, $p < 0,013$) pentru cele două categorii de subiecți. Atât în cazul mediei timpului de decizie greșit sau corect (MTDG, $Z = -1,632$, $p < 0,102$, MTDC, $Z = -0,262$, $p < 0,793$), cât și în cazul mediei timpului de reacție corect sau greșit (MTRC, $Z = -0,518$, $p < 0,604$, MTRG, $Z = -0,308$, $p < 0,757$), diferențele nu sunt semnificative. Prin urmare, subiecții non-emotivi vor avea mai multe decizii și reacții motrice corecte decât subiecții emotivi, la care ponderea erorilor de decizie și de reacție este mult mai mare. Emotivitatea nu are efecte asupra vitezei de decizie sau a vitezei de reacție, ci asupra calității deciziilor și reacțiilor. Subiecții emotivi nu se grăbesc prea mult pentru a lua o decizie, nici pentru a da o reacție motrice, dar se dezorganizează mai frecvent, ceea ce influențează autocontrolul.

Pentru grupele de subiecți *secundari* - *primari* s-au obținut diferențe semnificative pentru media timpului de decizie corect (MTDC, $Z = -1,988$, $p < 0,046$) și pentru numărul deciziilor greșite (Dec_gr, $Z = -1,990$, $p < 0,046$). Tendința generală a subiecților cu o rezonanță afectivă crescută este de a prelungi timpul de decizie în favoarea calității deciziei. Acest fapt este în concordanță cu rezultatele obținute de acești subiecți la proba de latență a reacției în funcție de mărimea intervalul răspuns - stimul. Se confirmă din nou concluzia că subiecții secundari manifestă o stabilitate comportamentală mai mare, sunt mai organizați și au tendința de organizare și planificare mai bună înaintea luării deciziilor. Subiecții cu o rezonanță afectivă scăzută iau decizii mult mai rapid, dar calitatea acestora lasă de dorit, ponderea erorilor fiind mult mai mare.

Rezultate interesante s-au obținut și între grupele de subiecți *stabili* și *instabili* emoțional selectate cu ajutorul chestionarului H. Eysenck. În cazul acestor grupe, diferențe

semnificative s-au obținut pentru media timpului de decizie greșit (MTDG, $Z = -2,275$, $p < 0,02$), media timpului de reacție corect (MTRC, $Z = -3,042$, $p < 0,002$), media timpului de reacție total (MTRT, $Z = -3,016$, $p < 0,002$) și numărul deciziilor greșite (Dec_gr, $Z = 2,279$, $p < 0,022$). Și aceste date sunt în concordanță cu rezultatele obținute la proba de latență a reacției în funcție de mărimea intervalului răspuns – stimul.

Spre deosebire de subiecții emotivi, la care nu se constată o creștere a timpului de decizie și nici a timpului de reacție motrice, indivizii instabili emoțional manifestă o creștere accentuată a timpului pentru deciziile greșite. Această prelungire a timpului de decizie nu are consecințe asupra calității deciziilor, deoarece ponderea deciziilor greșite este mare.

De asemenea, pentru a realiza o reacție motrice corectă, subiecții instabili emoțional își prelungesc mult timpul de reacție, sunt mult mai lenți, aspect care poate fi remarcat și prin creșterea timpului de reacție total.

Concluzia este că subiecții din această categorie sunt mai lenți și anxioși. Teamă de a greși determină o prelungire a timpului de decizie, urmată de o creștere a timpului de reacție motrice. Ponderea mare a deciziilor greșite poate fi explicată prin mobilizarea puternică pentru a reacționa cât mai corect, iar descărcarea post-reactivă determină imposibilitatea unei concentrări eficiente pentru decizia următoare.

6.3.4. Testul de reactivitate în situații de stres

(1) Rezultatele globale, obținute prin investigația a 385 de subiecți, au fost analizate pornind de la indicatorii statistici de bază și ai corelațiilor dintre variabile.

Indicatorii statistici ai variabilelor studiate

Variabila	Media	Ab. st.	Mediana	Min.	Max.	Quartil 1	Quartil 3
TM	26,01	18,14	22,60	-3,2	171,3	14,35	32,7
E	9,19	12,6	3,00	-26,4	175,6	-1,00	9,00
RG	66,9	12,3	66,7	41,7	111,6	58,9	73,6
EG	21,37	14,6	18,00	1,00	83,00	10,00	28,00
SC	1,14	0,10	1,13	0,88	1,90	1,08	1,19

Se constată că variabila „TM” (media timpului de reacție la interferență – media timpului de reacție la culoare) are valoare diagnostică dacă depășește valoarea 32,7, iar pentru variabila „E” (număr de erori la interferență – număr de erori la culoare) semnificația diagnostică apare pentru valori mai mari de 9, deoarece aceste valori se plasează în quartilul 3. Cele două variabile vizează aspecte diferite: prima se referă la viteza reacțiilor, iar cea de-a doua la calitatea lor în situații de interferență culoare – nume. Subiecții afectați de situațiile stresante manifestă fie tendința de a mări timpul de reacție, fie tendința de a produce mai multe erori, fie ambele tendințe. Din combinarea modalităților celor două variabile rezultă patru cazuri posibile:

1. Crește timpul de reacție – crește numărul de erori, subiectul este lent, apar blocaje de tip inhibitoriu, situația stresantă determină o întârziere a răspunsului, dar fără efecte pozitive asupra calității acestuia. Subiecții din această categorie pot fi numiți *emotivi inhibați*.

2. Scade timpul de reacție – crește numărul de erori, subiectul este reactiv, impulsiv, caută să dea un răspuns cât mai rapid, indiferent de calitatea acestuia. Subiecții din această categorie pot fi numiți *emotivi excitați*.
3. Crește timpul de reacție – scade numărul de erori, subiectul este lent, dar precis, exact în reacții. În acest caz, creșterea timpului de reacție se face în favoarea calității ; poate exista un grad de emotivitate, dar acesta este compensat prin prudență.
4. Scade timpul de reacție – scade numărul de erori, subiectul manifestă un autocontrol emoțional bun, situația nu-l perturbă și o controlează cu mare precizie.

Legăturile dintre variabile au fost studiate prin calcularea coeficientului de corelație Pearson.

Datele, înscrise în tabelul care urmează, indică existența unei corelații semnificative între timpul de reacție și exactitatea reacțiilor la interferență. Așadar, creșterea timpului de reacție este corelată cu creșterea numărului de erori, iar scăderea timpului de reacție – cu scăderea numărului de erori. Putem trage concluzia că tendința generală a grupului investigat este fie de a manifesta un bun autocontrol, fie de a prezenta blocaje inhibitorii.

Se observă o corelație semnificativă între reactivitatea la interferență și reactivitatea generală a subiecților (TM și RG). Subiecții care dispun de o reactivitate generală bună vor dispune și de o bună reactivitate în situații de stres.

	TM	E	RG	EG	SC
TM					
E	0,302 $p < 0,001$				
RG	0,297 $p < 0,001$	0,133 $p < 0,009$			
EG	0,011 $p < 0,819$	0,189 $p < 0,001$	-0,123 $p < 0,016$		
SC	-0,007 $p < 0,877$	0,089 $p < 0,179$	0,023 $p < 0,640$	0,056 $p < 0,268$	

Aceeași corelație se stabilește și în legătură cu exactitatea generală și exactitatea în situația de interferență.

Interesant este faptul că s-a obținut o corelație semnificativă, dar negativă între reactivitatea generală (RG) și exactitatea generală (EG), exact invers decât corelația reactivitate – exactitate în situația de interferență. În acest caz, scăderea timpului de reacție determină o creștere a numărului de erori, iar creșterea timpului de reacție determină o scădere a numărului de erori. Tendința subiecților în situație de conflict este fie de a reacționa rapid, precipitat, impulsiv, în detrimentul calității, fie de a-și prelungi timpul de reacție, de a manifesta prudență în favoarea calității.

În cazul reacțiilor în situații de interferență, reactivitatea și exactitatea variază în același sens, în timp ce în situații de reacție la culoare sau nume de culoare variația reactivității și a exactității se realizează în sensuri diferite.

Aceste date confirmă presupunerea inițială conform căreia interferența nume - culoare creează o situație stresantă, cu efecte atât asupra vitezei de reacție, cât și a numărului de erori; subiecții sensibili la aceste situații se remarcă printr-o creștere a valorilor ambelor variabile. În cazul reacțiilor la culoare sau la nume de culoare, modificarea valorii unei variabile într-un sens determină modificarea valorii celeilalte variabile în sens contrar, reacțiile mai rapide determină mai multe erori, reacțiile mai lente determină o scădere a numărului erorilor.

(2) Analiza statistică a diferențelor observate pentru cele șase grupe experimentale s-a făcut cu ajutorul testului de semnificație neparametric Mann-Withney, pentru două eșantioane independente.

- Pentru grupele de subiecți *emotivi - non-emotivi* s-au obținut următoarele rezultate:

VARIABILA .	Z	p <
TM	-0,483	0,628
E	-0,386	0,699
RG	-0,065	0,947
EG	-2,863	0,002
SC	-1,769	0,073

Între cele două grupe de subiecți se observă o diferență semnificativă între performanțele obținute la exactitate generală (EG), mai precis, calitatea reacțiilor la culoare și nume de culoare. Acest fapt arată tendința emotivilor de a produce mai multe erori când nu sunt puși în situație stresantă; interferența culoare - nume nu a determinat diferențe semnificative nici în privința timpului de reacție, nici în cea a erorilor. Dar acest aspect poate fi explicat și prin faptul că structura emotivă determină dificultăți de adaptare la situația de examen, care se realizează mult mai lent, cu efecte negative asupra corectitudinii reacțiilor. Având în vedere faptul că determinarea reacțiilor la interferență s-a realizat în a treia etapă de examinare (după ce subiecții au răspuns deja la 360 de stimuli), ea le-a oferit posibilitatea unei adaptări progresive, cu influență asupra randamentului la interferență.

De asemenea, numărul ridicat de erori în cazul reacțiilor la culoare și al numelor de culoare determină o diferență mai mică atunci când le scădem din numărul de erori produse la interferența culoare - nume. Această observație ne face că credem că numărul de erori la interferență este destul de ridicat și că doar diferența dintre erorile la interferență și cele produse când se reacționează la culoare sau nume este mică, ceea ce nu a produs, statistic, diferențe semnificative între emotivi și non-emotivi.

Important de reținut este faptul că erorile totale produse de emotivi sunt mult mai numeroase și pot fi explicate printr-un autocontrol scăzut, chiar dacă nu apar elemente suplimentare care să justifice apariția acestora. Structura emotivă are consecințe negative asupra calității reacțiilor, indiferent de natura și complexitatea situațiilor cu care aceștia se confruntă, ponderea mare a erorilor la culoare sau la nume de culoare fiind un argument în acest sens. Emotivul se dezorganizează frecvent și nu dispune de posibilități de a-și reveni, deoarece erorile se produc în lanț și nu se găsesc resurse pentru o redresare eficientă.

În ceea ce privește reactivitatea generală, nu s-au obținut diferențe semnificative între emotivi și non-emotivi. Constatăm deci că emotivii nu rezistă nici presiunii timpului, astfel încât prelungirea timpului de reacție să le ofere posibilitatea de a diminua erorile.

În legătură cu stilul cognitiv (dominanța senzorio-motorie *versus* dominanță conceptuală), deși diferența dintre emotivi și non-emotivi nu este semnificativă ($Z = -1,769$, $p < 0,073$), ea se plasează totuși în apropierea pragului de semnificație. Emotivii manifestă deci o tendință de dominanță senzorio-motorie, deoarece raportul culori – cuvinte este scăzut, comparativ cu non-emotivii, la care apare o tendință de dominanță conceptuală, raportul culori – cuvinte fiind mai ridicat. Această dominanță senzorio-motorie poate justifica tendința emotivilor de a produce mai multe erori atunci când reacționează la nume de culori, decât atunci când reacționează la culoare. Dominanța senzorio-motorie determină o performanță mai bună la interferență, deoarece ea este susținută de o procesare a informației preponderent ascendentă, de la caracteristicile fizice ale stimulului spre semnificațiile acestora. În situația de interferență, cerându-se o reacție la culoarea cernelii (deci la o caracteristică fizică a stimulului), și nu la denumirea culorii (caracteristică conceptuală a stimulului), subiecții emotivi obțin performanțe calitativ mai bune.

- Pentru grupele de subiecți *activi – non-activi* s-au obținut următoarele rezultate :

VARIABILA	Z	p <
TM	-1,362	0,172
E	-0,328	0,746
RG	-0,202	0,839
EG	-1,246	0,212
SC	-1,956	0.050

Singura diferență semnificativă care s-a obținut între cele două grupe este pentru stilul cognitiv. Subiecții activi manifestă o dominanță senzorio-motorie, față de subiecții non-activi, la care dominanța este conceptuală. Diferențe nesemnificative s-au obținut pentru timpul de reacție la interferență (TM) și pentru exactitatea generală (EG), ceea ce demonstrează că cele două variabile nu diferă pentru cele două grupe de subiecți. Există totuși o ușoară tendință a subiecților activi de a reacționa mai rapid la interferență, dar fără a diminua calitatea răspunsurilor, față de subiecții non-activi, care reacționează mai lent.

În concluzie, chiar dacă diferențele nu sunt semnificative, constatăm tendința subiecților activi de a da reacții rapide și corecte în situații stresante, manifestând o capacitate de mobilizare bună când solicitările sunt mai intense, în schimb, se precipită în situații mai simple, când reacționează foarte rapid, dar erorile sunt mult mai numeroase.

- Pentru grupele de subiecți *primari – secundari* s-au obținut următoarele rezultate :

VARIABILA	Z	p <
TM	-2,413	0,015
E	-1,484	0,137
RG	-0,131	0,895
EG	-1,287	0,197
SC	-1,975	0,050

Atunci când subiecții cu o mare rezonanță afectivă sunt puși să reacționeze în situații stresante, ei manifestă tendința de a-și mări semnificativ timpul de reacție ($Z = -2,413$, $p = 0,015$), pentru a da răspunsuri cât mai corecte. Această prelungire a timpului de reacție are consecințe pozitive asupra corectitudinii răspunsului, dar ponderea erorilor rămâne mare. Este de remarcat faptul că, în ceea ce privește reactivitatea generală, subiecții secundari nu-și măresc timpul de reacție atunci când stimulii nu-i stresează, însă numărul de erori este mai mare decât cel al subiecților cu o rezonanță afectivă scăzută. Chiar dacă diferența în ceea ce privește numărul de erori nu este semnificativă, ea demonstrează că, dacă secundarii sunt puși să reacționeze sub presiunea timpului și situația nu-i stresează, ei reacționează rapid, însă exactitatea reacțiilor este mai mică. La subiecții secundari, întârzierea răspunsurilor apare numai dacă sunt puși în dificultate, ceea ce denotă un grad de emotivitate ridicat. Dacă nu sunt alternative multiple, decizia este luată mult mai rapid, ceea ce determină creșterea numărului de erori.

Diferențe semnificative între secundari și primari s-au obținut în privința stilului cognitiv. La secundari observăm o dominanță conceptuală, deoarece raportul culori – cuvinte este ridicat, față de primari, la care dominanța este senzorio-motorie. Această dominanță conceptuală a secundarilor poate explica creșterea timpului de reacție la interferență, deoarece procesarea descendentă, bazată pe semnificațiile conceptuale ale stimulilor, produce o întârziere a reacțiilor la interferență, unde reacția corectă este în funcție de caracteristicile fizice ale semnalelor. Secundarii au dificultăți atunci când sunt puși în situația de a-și inhiba automatismele; ei perseverează în sarcină, se orientează spre lecturarea textului scris și au tendința să reacționeze la semnificația acestuia. Din această cauză, pentru a da un răspuns corect, reacțiile la interferență sunt mai lente.

- Pentru grupele de subiecți *stabili – instabili emoțional* s-au obținut următoarele rezultate :

VARIABILA	Z	p <
TM	-3,027	0,002
E	-2,418	0,015
RG	-0,338	0,687
EG	-0,953	0,340
SC	-1,489	0,136

Între aceste două grupe s-au obținut diferențe semnificative, atât pentru timpul de reacție, cât și pentru numărul de erori în situația de interferență, și diferențe nesemnificative pentru reacțiile la culoare sau la nume de culoare. Constatăm că subiecții instabili emoțional sunt mai afectați de situațiile stresante, reacțiile sunt lente, apar blocaje de tip inhibitoriu, iar întârzierea răspunsurilor nu determină o scădere a numărului de erori.

Sensibilitatea la stres este foarte mare, situația de interferență îi deranjează vădit și are efecte atât asupra vitezei de reacție, cât și asupra numărului de erori. Subiecții instabili emoțional sunt hipersensibili și nu-și pot găsi un nivel normal după sarcini emoționale. Ei se mobilizează foarte bine și obțin performanțe ridicate atunci când situația nu-i stresează, dar se dezorganizează și își pierd autocontrolul dacă sunt puși în

situații mai dificile, care sunt trăite puternic emoțional. Dacă la subiecții emotivi apar dezorganizări frecvente, indiferent de natura și complexitatea stimulului, la subiecții instabili emoțional aceste dezorganizări apar doar în situațiile de interferență. Acest fapt demonstrează că emotivii manifestă blocaje și dezorganizări datorită structurii lor, în timp ce la instabilii emoțional blocajele și dezorganizările sunt în funcție de situație.

În legătură cu stilul cognitiv, nu s-au obținut diferențe semnificative între cele două grupe de subiecți.

- Pentru grupele de subiecți *introvertiți* – *extravertiți* s-au obținut următoarele rezultate :

VARIABILA	Z	p <
TM	-0,253	0,800
E	-0,181	0,856
RG	-0,506	0,612
EG	-1,432	0,152
SC	-1,521	0,128

Între aceste grupe de subiecți nu s-a obținut nici o diferență semnificativă. Situația de interferență nu are efecte diferite asupra subiecților introvertiți sau extravertiți. Datele sugerează doar faptul că introvertiții dau în ansamblu răspunsuri calitativ mai bune și au o viteză de reacție egală cu cea a extravertiților.

6.3.5. Testul de reactivitate complexă – Bonnardel

Analiza statistică a diferențelor observate pentru cele șase grupe experimentale s-a făcut cu ajutorul testului de semnificație neparametric Mann-Withney, pentru două eșantioane independente.

- Grupele de subiecți *emotivi* – *non-emotivi* :

VARIABILA	Z	P <
Nr. Stim. adaptare.	-2,175	0,029
Nr. err. daptare	-2,274	0,022
Reacții cor. total	-2,101	0,035
Erori total	-3,052	0,002
Omisuni total	-1,328	0,184
Reacții cor. V1 + v2	-3,195	0,001
Reacții cor. V2 + v3	-1,749	0,080

Datele obținute demonstrează că subiecții cu o structură emotivă prezintă dificultăți de adaptare la probă, numărul de stimuli necesari pentru adaptare, precum și ponderea erorilor în această fază sunt mari, cu diferențe semnificative față de non-emotivi. Ei își formează cu greutate stereotipul de lucru, nu pot controla situația cu care se confruntă, se dezorganizează, indiferent de gradul de dificultate al stimulului. Conștientizarea erorii, care se realizează prin program, are consecințe asupra reacțiilor următoare, ceea ce determină apariția unor erori în lanț. La subiecții din această categorie se observă comportamente exterioare specifice, ca apariția tremurului brațelor și picioarelor, ceea ce determină imposibilitatea unui control motrice adecvat.

După perioada de adaptare, pe parcursul desfășurării probei, capacitatea de autocontrol rămâne scăzută și apar dezorganizări frecvente ale reacțiilor motrice, ponderea erorilor este mare în raport cu reacțiile corecte. De asemenea, se observă că ponderea erorilor este mare și în raport cu numărul de omisiuni, ceea ce semnifică un echilibru scăzut, tendința de a reacționa rapid, indiferent de calitatea răspunsului. Agitația motrice permanentă, precipitarea și lipsa de autocontrol, dezorganizările frecvente și apariția erorilor în lanț, dificultățile în formarea stereotipului de lucru sunt cele mai reprezentative caracteristici ale subiecților cu structură emotivă.

Se observă că abia spre finalul testului, subiecții emotivi încep să se adapteze la situația de examen și să-și îmbunătățească performanțele, comparativ cu prima parte a administrării probei. Dar, și în aceste condiții, randamentul obținut în partea finală a testului este mult mai scăzut decât la subiecții non-emotivi, diferența fiind plasată în apropierea pragului de semnificație.

Între grupele de subiecți activi – non-activi și introvertiți – extravertiți nu s-a obținut nici o diferență semnificativă.

- Grupele de subiecți *primari – secundari* :

VARIABILA	Z	p <
Nr. stim. adaptare	-0,537	0,591
Nr. err. adaptare	-0,170	0,864
Reacții cor. total	-1,096	0,272
Erori total	-0,199	0,841
Omisuni total	-2,362	0,020
Reacții cor. V1 + v2	-0,536	0,591
Reacții cor. V2 + v3	-1,166	0,243

Singura diferență semnificativă dintre cele două grupe de subiecți este pentru numărul total de omisiuni care apar în urma efectuării testului. Subiecții secundari se adaptează cu ușurință la situația de examen, obțin un randament total ridicat, însă sunt mai lenți, iar multe reacții sunt date cu întârziere. Tendința lor este de a-și întârzia răspunsul în favoarea calității. Din această cauză, randamentul subiecților secundari se diminuează la solicitări intense, fiind mult mai scăzut la viteza a treia.

- Grupele de subiecți *stabili – instabili emoțional* :

VARIABILA	Z	p <
Nr. stim. adaptare	-3,022	0,002
Nr. err. adaptare	-2,870	0,004
Reacții cor. total	-1,443	0,148
Erori total	-1,046	0,295
Omisuni total	-1,655	0,097
Reacții cor. v1 + v2	-1,514	0,123
Reacții cor. v2 + v3	-1,280	0,200

Subiecții instabili emoțional au dificultăți în faza de adaptare la probă, observându-se diferențe semnificative față de cei stabili emoțional, atât pentru numărul de stimuli necesari formării stereotipului de lucru, cât și pentru numărul de erori produse. Din

acest punct de vedere, există o mare asemănare cu subiecții emotivi, la care s-au constatat aceleași manifestări. Spre deosebire de subiecții cu structură emotivă, cei instabili emoțional realizează performanțe net superioare pe parcursul desfășurării probei. Numărul răspunsurilor corecte realizate în total este ridicat, iar numărul de erori și de omisiuni scade, neexistând diferențe semnificative față de subiecții stabili emoțional.

Aceste date demonstrează că subiecții instabili emoțional sunt mai sensibili în faza de acomodare cu situația, sunt afectați de noutatea sarcinilor, ceea ce determină o creștere a numărului de erori în faza inițială a probei și, implicit, a numărului de stimuli necesari adaptării. Dar, după această perioadă de acomodare cu situația, ei se mobilizează foarte bine, nu mai apar dezorganizări ale reacțiilor motrice, dispare precipitarea, iar capacitatea de autocontrol este din ce în ce mai eficientă.

Analiza comparativă a datelor obținute de subiecții emotivi – non-emotivi cu cele ale subiecților instabili – stabili emoțional oferă posibilitatea sesizării diferențelor dintre subiecții care posedă o structură emotivă și cei instabili emoțional. Astfel, emotivitatea structurală determină dezorganizarea frecventă a reacțiilor motrice și o capacitate diminuată de autocontrol pe toată durata probei, fără a exista posibilitatea unei adaptări progresive. La subiecții instabili emoțional, aceste manifestări apar doar în faza de adaptare, dar, după o perioadă de acomodare ele dispar, iar situația este controlată cu precizie. La emotivi, descărcările energiilor psiho-nervoase se realizează o dată cu fiecare act, în timp ce la instabilii emoțional aceste descărcări apar doar în faza inițială, de acomodare, după care totul revine la normal.

6.3.6. Testul de coordonare și disociere manuală „DM”

Analiza statistică a diferențelor observate pentru cele șase grupe experimentale s-a făcut cu ajutorul testului de semnificație neparametric Mann-Withney, pentru două eșantioane independente.

Variabila	Emotivi non-emotivi		Stabili-instabili emoțional		Extrovertiți- introvertiți	
	Z	p <	Z	p <	Z	p <
NE	-2,054	0,039	-1,129	0,258	-0,018	0,985
DME	-0,410	0,681	-2,202	0,027	-1,104	0,269
Timp	-0,557	0,577	-2,713	0,006	-2,911	0,003

Se observă că subiecții emotivi produc erori semnificativ mai numeroase decât cei non-emotivi, dar nu apar diferențe semnificative între cele două grupe în privința vitezei de execuție și a duratei medii a erorii. Și în acest caz, structura emotivă justifică dezorganizările motrice pe toată durata desfășurării probei, erorile sunt scurte, dar frecvente, capacitatea de autocontrol nu crește o dată cu adaptarea la probă.

La subiecții instabili emoțional s-au obținut diferențe semnificative pentru variabilele „viteză de execuție” și „durata medie a erorii”. Prin urmare, subiecții din această categorie manifestă mai multă prudență în execuție, care are efecte pozitive asupra calității randamentului. Dar, în cazul apariției unei erori, aceasta perturbă autocontrolul motrice, ceea ce determină o întârziere a corectării. Considerăm că acest comportament este un argument în favoarea faptului că instabilitatea emoțională se manifestă în funcție de situație.

Așa cum era de așteptat, subiecții extravertiți au o viteză de execuție mult mai mare decât cea a introverților, fără influențe negative asupra randamentului. Pentru celelalte grupe experimentale nu s-a obținut nici o diferență semnificativă, iar datele nu au mai fost trecute în tabel.

Datele experimentale oferă posibilitatea stabilirii unor diferențe între subiecții emotivi, selectați cu ajutorul chestionarului caracterologic, și subiecții instabili emoțional, selectați cu ajutorul chestionarului E.P.I. Aceste deosebiri nu s-au obținut prin comparații statistice directe între grupele de subiecți emotivi și instabili emoțional, ci pe baza comparațiilor dintre rezultatele obținute la probele psihologice administrate subiecților emotivi – non-emotivi și celor stabili – instabili emoțional.

Analiza comparativă a rezultatelor subiecților *emotivi – non-emotivi* selectați atât cu ajutorul chestionarului caracterologic al lui Gaston Berger, cât și prin interevaluare, la toate probele care au fost aplicate, ne-a condus la următoarele concluzii:

- La proba de **apreciere subiectivă a vitezei de mișcare**, subiecții emotivi manifestă o *tendință accentuată de anticipare* în estimarea subiectivă a vitezei de mișcare, tendință care *se manifestă constant* pe parcursul desfășurării probei. Așadar, emotivii au *tendința de a reacționa precipitat sub presiunea timpului*, situația de așteptare îi incomodează, determinându-i să acționeze indiferent de consecința acțiunii.
- La proba de **decizie în situații conflictuale**, emotivitatea are *efecte asupra calității deciziilor și a reacțiilor motrice*. Subiecții emotivi nu se grăbesc prea mult pentru a lua o decizie, nici pentru a da o reacție motrice, dar se dezorganizează frecvent, manifestând un autocontrol scăzut.
- În cazul probei de **latență a reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul**, subiecții emotivi manifestă o tendință accentuată de a reacționa rapid după un interval post-eroare scurt, dar cu o creștere semnificativă a numărului de erori. După un interval post-eroare lung, deși există posibilitatea reorganizării structurilor cognitive, pentru a da un răspuns corect, timpul de reacție se menține scăzut, iar ponderea erorilor – ridicată. *Emotivitatea are efecte în menținerea unei reactivități crescute, observându-se un dezechilibru care se manifestă printr-un comportament dezorganizat.*
- Datele experimentale obținute la **testul de reactivitate la stres** relevă faptul că emotivii produc în ansamblu mai multe erori, datorită *capacității scăzute de autocontrol*. Și în acest caz, structura emotivă are consecințe negative asupra calității reacțiilor, indiferent de natura și complexitatea situațiilor cu care aceștia se confruntă. *Emotivul se dezorganizează frecvent și nu dispune de posibilitatea de a-și reveni, deoarece erorile se produc în lanț, și nu găsește resursele necesare pentru o rezolvare eficientă.*
- La proba de **reactivitate – Bonnardel**, subiecții emotivi prezintă *dificultăți de adaptare*; numărul de stimuli necesari, precum și ponderea erorilor în această fază sunt semnificativ mai mari față de cele ale non-emotivilor. Conștientizarea erorilor are consecințe negative asupra reacțiilor următoare, ceea ce determină *apariția unor erori în lanț*. Comportamentul este însoțit de apariția tremurului brațelor și picioarelor, ceea ce determină imposibilitatea unui control motrice adecvat. Pe parcursul derulării probei, capacitatea de autocontrol rămâne scăzută, apar *dezorganizări frecvente ale reacțiilor motrice*, ponderea erorilor este mare în raport cu cea a răspunsurilor corecte și a omisiunilor. *Agitația motrice permanentă, precipitarea și lipsa de autocontrol, dezorganizările frecvente și apariția erorilor în lanț, dificultățile de formare a stereotipului de lucru sunt cele mai reprezentative caracteristici ale subiecților cu structură emotivă.*

- În cazul probei de **coordonare și disociere manuală**, subiecții emotivi produc erori semnificativ mai numeroase decât cei non-emotivi, deși pentru durata erorii și pentru timpul de execuție nu apar diferențe semnificative. *Structura emotivă justifică dezorganizările pe toată durata efectuării probei, erorile sunt scurte, dar frecvente, capacitatea de autocontrol nu crește o dată cu adaptarea la probă.*
- Toate aceste constatări demonstrează că subiecții din această categorie pot fi considerați **emotivi excitați**; la ei, *descărcarea surplusului energetic se face prin fiecare act. Ei nu rezistă la stări de așteptare, ci caută acțiunea, rezolvă conflictele imediat, căutând descărcarea tensiunii. Aceste tendințe sunt constante și se mențin pe toată durata desfășurării probelor psihologice administrate.*

Analiza comparativă a rezultatelor subiecților stabili – instabili emoțional selectați cu ajutorul chestionarului E.P.I., la toate probele care au fost aplicate, ne-a condus la următoarele concluzii :

- La proba de **apreciere subiectivă a vitezei de mișcare**, subiecții instabili emoțional manifestă tendințe de anticipare a vitezei de mișcare, însă la ei constatăm o *mare inconstanță a estimărilor*, față de subiecții emotivi, la care tendința de anticipare se menține constantă. Acest aspect poate fi explicat prin gradul mare de lăbilitate a sistemului nervos, fapt care generează imposibilitatea de a găsi un nivel normal după sarcini emoționale. Structura lor *hipersensibilă*, manifestată prin anxietate, determină instabilitatea estimărilor. Anticiparea, deși apare, este mai puțin evidentă decât în cazul subiecților emotivi. Subiecții din această categorie *rezistă mai bine la stările de așteptare*, dar se decid mai greu pentru acțiune, sunt mai *șovăielnici*, menținând o *stare de alertă permanentă*. Această nesiguranță și îndoială care-i apasă influențează luarea deciziilor, ceea ce determină o mare fluctuație a estimărilor.
- La proba de **decizie în situații conflictuale**, spre deosebire de subiecții emotivi, la care nu se constată o creștere a timpului de decizie și nici a timpului de reacție motrice, subiecții instabili emoțional manifestă o creștere accentuată a acestor timpi. Această prelungire a timpului de decizie nu are consecințe asupra calității deciziilor, deoarece ponderea deciziilor greșite rămâne în continuare mare. *Instabilii emoțional sunt mai lenți și își prelungesc timpul de reacție motrice*. Teama de a greși determină această prelungire a timpilor de decizie și de reacție. *Lentoarea deciziilor, a reacțiilor și starea de anxietate sunt principalele caracteristici ale instabililor emoțional*. La acești subiecți observăm și o puternică mobilizare, pentru a da răspunsuri cât mai corecte, iar *descărcarea tensiunilor apare post-reactiv*, ceea ce determină dificultăți de concentrare eficientă pentru decizia care urmează.
- În cazul probei de **latentă a reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul**, apar diferențe semnificative în legătură cu timpul de reacție după un interval post-eroare lung, ceea ce demonstrează că instabilii emoțional au o *capacitate de organizare și planificare a răspunsului prin prelungirea timpului de reacție*. Faptul că apar diferențe semnificative și la variabila „total reacții greșite”, este un argument în plus care susține constatarea că ei se mobilizează post-eroare, prelungindu-și chiar timpul de reacție pentru a da răspunsuri corecte, iar descărcarea emoțională post-reactivă determină o creștere a numărului de erori în ansamblu. *Instabilii emoțional sunt lenți, anxioși, teama de eroare determină o mobilizare puternică pentru acțiune, însă descărcarea emoțională apare după terminarea acțiunii.*

- Datele experimentale obținute la **testul de reactivitate la stres** relevă faptul că, în acest caz, deosebirile dintre subiecții emotivi și cei instabili emoțional sunt și mai evidente. Dacă la emotivi constatăm o creștere pe ansamblu a numărului de erori, datorată autocontrolului scăzut, la instabilii emoțional apar diferențe semnificative atât pentru timpul de reacție, cât și pentru numărul de erori în situația de interferență, dar nu apar diferențe semnificative pentru reacția la culoare sau la nume de culoare. Prin urmare, *instabilii emoțional sunt mai afectați de situațiile stresante*, reacțiile lor sunt mult mai lente, apar blocaje de tip inhibitoriu, iar întârzierea răspunsului nu determină o scădere a numărului de erori. Situația de interferență îi deranjează vădit și are efecte atît asupra vitezei de reacție, cât și asupra numărului de erori. *Ei sunt hipersensibili și nu-și pot găsi un nivel normal atunci când situația îi stresează*. Ei se mobilizează foarte bine și obțin performanțe ridicate atunci când situația nu-i stresează, dar se dezorganizează și pierd autocontrolul dacă sunt puși în situații mai dificile, care sunt trăite puternic emoțional. Dacă la subiecții emotivi apar dezorganizări frecvente, indiferent de natura și complexitatea stimulului, la subiecții instabili emoțional aceste dezorganizări apar doar în situațiile de interferență. Acest fapt demonstrează că emotivii manifestă blocaje și dezorganizări datorită structurii lor, în timp ce la instabilii emoțional blocajele și dezorganizările sunt în funcție de situație.
- La proba de **reactivitate Bonnardel**, subiecții instabili emoțional au dificultăți în faza de adaptare la probă. Din acest punct de vedere, există o mare asemănare cu subiecții emotivi, la care s-au manifestat aceleași manifestări. Deosebirea dintre cele două categorii de subiecți constă în faptul că instabilii emoțional realizează performanțe superioare pe parcursul desfășurării probei. *Ei sunt mai sensibili în faza de acomodare cu situația, sunt afectați de noutatea sarcinilor*. După această perioadă de acomodare, ei se mobilizează foarte bine, nu mai apar dezorganizări motrice, dispare precipitarea, iar capacitatea de autocontrol este din ce în ce mai eficientă.
- În cazul probei de **coordonare și disociere manuală**, subiecții instabili emoțional manifestă mai multă *prudență în execuție*, care are efecte pozitive asupra calității randamentului, dar, în cazul apariției unei erori, aceasta perturbă autocontrolul motric, ceea ce determină o întârziere a corectării.

Aceste observații ne duc la concluzia că subiecții instabili emoțional sunt tensionați în faza inițială de testare; la ei apar chiar *blocaje de tip inhibitoriu*, iar această stare persistă până la terminarea acțiunii. Din această cauză, ei se decid mai greu, sunt mai șovăielnici, manifestă nesiguranță și îndoială permanentă. Însă starea de alertă se menține doar în faza de acomodare la situație, după care se observă o creștere a autocontrolului și o îmbunătățire a performanțelor. Neobișnuitul, ineditul situației cu care se confruntă determină aceste manifestări, iar cu cât situația este mai stresantă, cu atât și aceste manifestări sunt mai intense.

6.3.7. *Predicția multivariată și regresia multiplă*

După studierea experimentală a valorii diagnostice a probelor, ne-am pus problema realizării predicției intro – extraversiunii, stabilității – instabilității emoționale, activismului, emotivității și rezonanței afective, pe baza rezultatelor obținute de subiecți la probele psihologice utilizate. În acest caz este vorba de o estimare a nivelului variabilelor de

personalitate în funcție de performanțele la testele din bateria folosită. În practica psihologică, este foarte dificilă realizarea unei predicții pornind de la datele oferite de o singură probă, folosind o singură variabilă. Frecvent, se utilizează o informație mai bogată, provenită de la probe diferite, care sunt reunite într-o baterie de teste. În alți termeni, se pune problema de a prognoștica o variabilă – de exemplu, emotivitatea – pornind de la o combinație de date oferite de mai multe teste. Predicția reunește informații multiple, fiind tradusă într-o cotă globală care însumează datele obținute în urma testării psihologice. Dar, în obținerea acestei cote globale, probele utilizate nu au ponderi egale. Când utilizăm o baterie de teste, variabilele măsurate vor avea ponderi diferite în elaborarea predicției. Din această cauză predicția trebuie să se bazeze pe suma ponderată a cotelor obținute în testarea psihologică.

Luându-se în considerare faptul că prin folosirea mai multor probe obținem cote globale rezultate din reunirea cotelor parțiale, nu putem combina cote brute diferite, deoarece acestea sunt exprimate în unități de măsură diferite. Acesta este motivul pentru care cotele brute trebuie transformate în cote z , care oferă posibilitatea raportării la același sistem de referință. Dacă vom proceda la simpla însumare a cotelor z , atunci vom atribui ponderi egale datelor obținute. Problema care se pune este de a optimiza predicția, luându-se în considerație informațiile cele mai relevante. În concluzie, se pune problema de a dispune de un set de ponderi care să maximizeze corelația dintre variabila dependentă și suma cotelor obținute la teste. Predicția nu face decât să rezume corelația dintre suma ponderată a cotelor la testele din bateria folosită și variabila dependentă. Această corelație este dată de coeficientul de corelație multiplă și permite calcularea ponderilor care facilitează o corelație maximă între variabila dependentă și suma cotelor la teste. Pe baza corelației multiple R se poate aprecia contribuția relativă a variabilelor-test la predicția variabilei dependente. Coeficientul R^2 indică proporția din varianța variabilei dependente, explicabilă prin combinarea datelor obținute la teste. Apoi, trebuie să se stabilească contribuția relativă a fiecărei variabile-test, care nu poate fi dedusă imediat din simpla citire a coeficienților de regresie. Fiecare variabilă-test prezintă o contribuție directă și una indirectă la realizarea prognosticului. În practică, predicția realizată se datorează unui număr mic de variabile-test. Prin urmare, contribuția esențială în predicție revine unui număr redus de variabile din combinația de variabile utilizate. Se rețin variabilele care prezintă o corelație ridicată cu variabila dependentă și corelații reduse cu celelalte variabile. Calcularea coeficienților de regresie β oferă posibilitatea scrierii ecuației de predicție a variabilei dependente pornind de la variabilele-test în cote standardizate.

Datele statistice obținute sunt relevante pentru **predicția emotivității** ($R^2 = 0,703$), ceea ce indică faptul că varianța emotivității este explicabilă în proporție de 70% prin combinarea datelor obținute la testele din baterie. Testele folosite oferă posibilitatea unei bune predicții și în cazul **instabilității emoționale** ($R^2 = 0,656$), varianța acesteia fiind explicată în proporție de 65% de combinarea variabilelor testelor.

În tabelele care urmează sunt prezentate valorile coeficienților β și semnificația acestora pentru variabilele care au fost menținute în ecuație în cazul emotivității și în cel al instabilității emoționale. Posibilitățile de predicție sunt mult mai reduse pentru **activitate** ($R^2 = 0,113$, 11% din varianță), **rezonanță afectivă** ($R^2 = 0,113$, 11% din varianță) și **extraversiune** ($R^2 = 0,106$, 10% din varianță).

Regresie multiplă

Variabila dependentă : emotivitate (chestionarul caracterologic)

$R = 0,838$

$R^2 = 0,703$

Variabile în ecuație

Teste	Variabila	B	Err. standard B	β	T	Sig. T
1. A.S.V.M.	Tm_n	-0,007	0,028	-0,148	-0,262	0,037
	Cconst_n	0,013	0,023	0,326	0,551	0,589
	Tm_f	0,033	0,073	0,362	0,450	0,659
	Cconst_f	-0,023	0,034	-0,359	-0,686	0,050
2. T.D.R.	Dec_cor	-0,166	13,473	-0,009	-0,012	0,0990
	Dec_gr	34,345	30,515	0,660	1,125	0,027
	Reac_cor	-5,046	10,343	-0,422	-0,488	0,063
	Reac_gr	-57,540	46,255	-0,690	-1,244	0,023
	MTDG	-0,114	0,078	-0,961	-1,473	0,016
	MTDT	-0,078	0,087	-0,330	-0,896	0,038
	MTRG	0,277	0,191	1,039	1,449	0,016
	MTRT	-0,015	0,080	-0,047	-0,192	0,008
3. R/S-INTERVAL	L1_mtr1	-0,045	0,312	-0,229	-0,147	0,088
	L1_mtr2	-0,017	0,039	-0,203	-0,441	0,066
	L1_mtr3	0,014	0,363	0,064	0,039	0,096
	L1_mtr4	-0,036	0,048	-0,302	-0,743	0,046
	L1_rgil	26,321	40,196	2,177	0,655	0,052
	L1_rgis	18,003	35,083	2,337	0,513	0,061
	L2_mtr1	0,017	0,034	0,139	0,507	0,061
	L2_mtr2	-0,028	0,035	-0,347	-0,818	0,042
	L2_mtr3	0,013	0,025	0,213	0,528	0,060
	L2_mtr4	6,167	0,029	0,007	0,021	0,098
	L2_rcil	-18,636	35,701	-2,134	-0,522	0,060
	L2_rcis	-29,101	42,484	-1,705	-0,685	0,050
	L2_rgil	0,744	40,926	0,018	0,018	0,098
	L2_rgis	-22,176	39,679	-0,953	-0,559	0,058
	L_trg	0,086	0,652	0,405	0,132	0,089
4. R.- STRES	ST_TM	-0,157	0,639	-0,159	-0,246	0,080
	ST_E	0,086	0,651	0,074	0,133	0,089
	ST_EG	0,888	0,842	0,463	1,054	0,030
	ST_RG	-0,050	0,587	-0,025	-0,087	0,093
	ST_SC	22,891	76,675	0,077	0,299	0,076
5. RC BONNARDEL	Bon_V12	5,932	5,806	1,131	1,021	0,032
	Bon_V23	8,682	8,294	2,816	1,047	0,031
	Bon_Er.ad.	-6,588	11,291	-1,066	-0,583	0,056
	Bon_Er.tot.	11,226	9,030	3,530	1,124	0,056
	Bon_Omis.tot.	9,803	8,567	2,092	1,144	0,027
	Bon_St.tot.	0,902	2,392	0,608	0,377	0,071
6. DM2	DM_NE	0,709	0,942	0,231	0,752	0,046
	DM_DME	-0,074	4,030	-0,004	-0,018	0,098
	DM_Timp	-0,084	0,082	-0,302	-1,031	0,031

Regresie multiplă

Variabila dependentă : instabilitate emoțională (Eysenck)

 $R = 0,810$ $R^2 = 0,656$

Variabile în ecuație

Teste	Variabila	B	Err. standard B	β	T	Sig. T
1. A.S.V.M.	Tm_n	0,003	0,010	0,931	0,292	0,077
	Cconst_n	0,016	0,028	0,154	0,596	0,055
	Tm_f	-0,013	0,013	-0,373	-0,987	0,033
	Cconst_f	0,009	0,008	0,367	1,019	0,031
2. T.D.R.	Dec_cor	-0,335	4,693	-0,062	-0,072	0,094
	Dec_gr	-6,185	23,973	-0,143	-0,258	0,079
	Reac_cor	-0,233	4,447	-0,049	-0,053	0,095
	Reac_gr	14,163	14,790	0,221	0,958	0,034
	MTDG	-0,010	0,044	-0,163	-0,238	0,081
	MTDT	-0,056	0,040	-0,394	-1,370	0,018
	MTRG	0,069	0,028	0,448	2,435	0,002
3. R/S- INTERVAL	L1_mtr1	-0,076	0,145	-0,680	-0,523	0,060
	L1_mtr2	0,005	0,010	0,126	0,524	0,060
	L1_mtr3	5,680	0,163	0,004	0,003	0,099
	L1_mtr4	-0,011	0,023	-0,209	-0,508	0,061
	L1_rgil	4,289	13,250	0,852	0,324	0,078
	L1_rgis	1,201	11,157	0,303	0,108	0,091
	L2_mtr1	0,003	0,018	0,054	0,176	0,086
	L2_mtr2	0,010	0,012	0,244	0,812	0,042
	L2_mtr3	-0,009	0,008	-0,375	-1,153	0,025
	L2_mtr4	0,002	0,010	0,065	0,248	0,080
	L2_rcil	-0,241	11,556	-0,052	-0,021	0,098
	L2_rcis	-3,181	13,091	-0,424	-0,243	0,081
	L2_rgil	-5,052	12,043	-0,331	-0,419	0,067
	L2_rgis	-3,486	14,245	-0,370	-0,245	0,080
	L_trg	0,116	0,323	1,025	0,361	0,072
4. R.- STRES	ST_TM	-0,045	0,215	-0,045	-0,213	0,083
	ST_E	-0,005	0,113	-0,011	-0,051	0,095
	ST_EG	-0,304	0,254	-0,294	-1,197	0,024
	ST_RG	-0,130	0,359	-0,087	-0,363	0,071
	ST_SC	-10,474	24,854	-0,079	-0,421	0,067
5. RC BONNARDEL	Bon_V12	1,019	1,597	0,238	0,638	0,052
	Bon_V23	2,671	2,825	1,626	0,945	0,035
	Bon_ct	-0,399	7,279	-0,270	-0,055	0,095
	Bon_Er.ad.	-1,193	2,649	-0,160	-0,451	0,065
	Bon_Er.tot.	2,241	6,631	0,650	0,355	0,072
	Bon_Omis.tot.	2,281	6,261	1,097	0,364	0,071
	Bon_St.tot.	0,780	0,643	0,399	1,213	0,023
6. DM2	DM_NE	-0,053	0,197	-0,077	-0,271	0,078
	DM_DME	0,786	1,229	0,136	0,640	0,050
	DM_Timp	-0,012	0,035	-0,090	-0,357	0,072

1. A.S.V.M. – Aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare ;
2. T.D.R. – Timp de decizie în situații conflictuale ;
3. Latența reacției în funcție de intervalul răspuns – stimul, R/S-interval ;
4. Reactivitate în situații de stres ;
5. Reactivitate complexă Bonnardel ;
6. Proba de coordonare și disociere manuală – DM2.

Analiza statistică a continuat prin studiul regresiei multiple pentru variabilele fiecărei probe din bateria utilizată în vederea calculării ecuațiilor de predicție pe baza coeficienților β obținuți. S-a procedat la această analiză deoarece în activitatea practică este puțin probabil să se utilizeze, în cazul unui examen psihologic, toate testele, și de aceea este necesară predicția numai pe baza unor probe selectate pentru examinare. Și în acest caz, datele statistice obținute sunt relevante pentru **predicția emotivității**. Testele folosite oferă posibilitatea unei bune predicții și în cazul **instabilității emoționale**, dar posibilitățile predictive sunt mai scăzute pentru activism, extraversiune și rezonanță afectivă.

Se poate stabili, prin analiza datelor, care sunt testele pe baza cărora predicția emotivității și a instabilității emoționale este mai precisă. Astfel, pentru **predicția emotivității**, proba de coordonare și disociere manuală DM2 acoperă 69% din varianță ; urmează, în ordine, latența reacției în funcție de intervalul răspuns – stimul, 64,4% din varianță, proba de reactivitate complexă – Bonnardel, 57,5% din varianță, aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare fără control vizual, 54,6% din varianță, proba de decizie și reacție în situații conflictuale, 32,7% din varianță și proba de reactivitate la stres, 37,4% din varianță.

În cazul **instabilității emoționale**, în ierarhia testelor pentru predicție au apărut modificări. Proba de coordonare și disociere manuală DM2 rămâne pe primul loc, acoperind 70% din varianță, iar în ordine descrescătoare urmează aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare fără control vizual, care acoperă 68,2% din varianță, reactivitatea în situații de stres, 64,6%, proba de decizie și reacție în situații conflictuale, 58,2%, proba de reactivitate complexă – Bonnardel, 58% și latența reacției în funcție de intervalul răspuns – stimul, 48,1%.

Coeficienții β , ce indică ponderea cu care fiecare variabilă participă la predicție, oferă posibilitatea practică de a se calcula ecuațiile de predicție pentru emotivitate și instabilitate emoțională, specifice fiecărei probe.

Deși există posibilitatea predicției și pentru activitate, extraversiune și rezonanță afectivă, procentul din varianță acoperit de fiecare dintre testele folosite este mic.

Acest aspect este important pentru stabilirea valorii diagnostice a probelor. Datele obținute indică o valoare predictivă ridicată pentru emotivitate și instabilitate emoțională, iar prin aceasta, obiectivul fundamental de diagnosticare a emotivității cu ajutorul unor teste de reactivitate a fost atins.

6.3.8. Analiza factorială

Inventarul statistic de bază (media, abaterea standard, frecvența) reprezintă modalități de condensare a datelor experimentale. Analiza factorială continuă condensarea ansamblului de observații, încercând să limiteze cât mai mult pierderea de informații. În acest fel se înlocuiesc tabelul de măsurări și cel de corelații cu tabelul notelor în factori, al saturațiilor

factorilor în variabile și al saturațiilor variabilelor în factori. Prin analiză factorială se determină acțiunea comună, exercitată de mai multe variabile, asupra unui eșantion de subiecți și se pot indica interrelațiile existente între testele unei baterii, permițând degajarea factorilor comuni diferitelor probe. În acest studiu, analiza factorială s-a utilizat în scopul validării bateriei de teste prin determinarea consistenței lor interne. Metoda de calcul folosită a fost metoda analizei prin componente principale, a lui Hotteling, care este foarte laborioasă, și se consideră că, teoretic, există tot atâtea componente principale câte variabile avem de analizat sau, altfel spus, în prima extracție pentru analiză, fiecare variabilă reprezintă un factor care are comunalitatea 1. Comunalitatea reprezintă proporția din varianța unei variabile care este explicată prin factori comuni. Extracția factorilor s-a făcut până la un nivel al varianței standardizate asociate unui factor particular (*engvalue*) mai mare sau egală cu 1. Pentru rotația factorilor s-a folosit metoda „Varimax”, în care se poate preciza numărul maxim de pași necesari algoritmului pentru a estima soluția finală, iar iterațiile se opresc atunci când soluția a fost găsită. Analiza factorială oferă psihologului posibilitatea de a caracteriza fiecare subiect printr-un număr restrâns de note în factori, permițând să se facă un prognostic asupra reușitei acestuia într-o mare varietate de sarcini. Factorii pot fi independenți, ceea ce permite obținerea unui profil individual care aduce mai multă informație decât profilul compus pe baza corelațiilor dintre note.

Într-o primă fază s-a procedat la analiza factorială prin reducerea în factori a tuturor variabilelor testelor din bateria utilizată. Din analiză au rezultat 35 de factori care acoperă procente mici din varianță, de la 14,2% (primul factor) până la 1,5% (ultimul). Acesta a fost motivul pentru care am considerat necesară analiza factorială pentru fiecare test individual, situație în care datele s-au dovedit a fi relevante.

*Testul de apreciere subiectivă a vitezei de mișcare
fără control vizual, cu feedback și fără feedback.*

Matricea de corelație

	Cconst_f	Cconst_n	Tm_f	Tm_n
Cconst_f	1,000			
Cconst_n	0,217	1,000		
Tm_f	0,713	0,183	1,000	
Tm_n	0,015	0,515	0,386	1,000

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale.

Matricea de factori

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	% din varianță	% cumulate
Cconst_f	1,000	1	2,031	50,8	50,8
Cconst_n	1,000	2	1,228	30,7	81,5
Tm_f	1,000	3	0,598	15,0	96,5
Tm_n	1,000	4	0,140	3,5	100,0

Matricea de factori după 3 iterații

	Factor 1	Factor 2
Cconst_f	0,943	-0,004
Cconst_n	0,119	0,832
Tm_f	0,893	0,249
Tm_n	0,084	0,891

Matricea ponderii variabilelor în factori

	Factor 1	Factor 2
Cconst_f	0,586	-0,151
Cconst_n	-0,056	0,551
Tm_f	0,515	0,029
Tm_n	-0,088	0,597

Factorul 1 evidențiază estimarea și constanța aprecierii subiective a vitezei de mișcare fără control vizual în condițiile **cunoașterii rezultatelor aprecierilor anterioare**. Acest factor acoperă 50,8% din varianța la test și poate fi considerat un factor general. Ponderea factorului în variabile este de 0,943 în varianța variabilei Cconst_f și de 0,897 în varianța variabilei Tm_f, iar ponderea variabilelor în factor este de 0,586 pentru Cconst_f și de 0,515 pentru Tm_f.

Cotele mari la acest factor evidențiază tendința subiecților de a avea estimări inconstante și o întârziere în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare, față de timpul-etalon.

Cotele mici la acest factor evidențiază tendința subiecților de a avea estimări constante și o anticipare în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare, față de timpul-etalon.

Factorul 2 evidențiază estimarea și constanța aprecierii subiective a vitezei de mișcare fără control vizual în condițiile în care subiecții **nu au nici un fel de informație în legătură cu rezultatele aprecierilor anterioare**. Acest factor acoperă doar 30,7% din varianța la test și este un factor specific. Ponderea factorului în variabile este de 0,832 în varianța variabilei Cconst_n și de 0,891 în varianța variabilei Tm_n, iar ponderea variabilelor în factor este de 0,551 pentru Cconst_n și de 0,597 pentru Tm_n.

Cotele mari la acest factor evidențiază tendința subiecților de a avea estimări inconstante și o întârziere în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare, față de timpul-etalon.

Cotele mici la acest factor evidențiază tendința subiecților de a avea estimări constante și o anticipare în aprecierea subiectivă a vitezei de mișcare, față de timpul-etalon.

Testul de reactivitate în situații de stres

Matricea de corelație

	ST_TM	ST_E	ST_RG	ST_EG	TS_SC
ST_TM	1,000				
ST_E	0,302	1,000			
ST_RG	0,297	0,134	1,000		
ST_EG	0,011	0,189	-0,103	1,000	
TS_SC	-0,007	0,089	0,047	0,056	1,000

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	%din varianță	% cumulate
ST_M	1,000	1	1,512	30,3	30,3
ST_E	1,000	2	1,164	23,3	53,6
ST_RG	1,000	3	0,981	19,6	73,2
ST_EG	1,000	4	0,717	14,4	87,6
ST_SC	1,000	5	0,620	12,4	100,0

Matricea de factori

	Factor 1	Factor 2
ST_M	0,765	-0,199
ST_E	0,704	0,347
ST_RG	0,607	-0,487
ST_EG	0,174	0,807
ST_SC	0,185	0,337

Matricea de factori după 3 iterații

	Factor 1	Factor 2
ST_M	0,777	-0,142
ST_E	0,491	0,612
ST_RG	0,756	-0,184
ST_EG	-0,182	0,805
ST_SC	0,025	0,384

Matricea ponderii variabilelor în factori

	Factor 1	Factor 2
ST_M	0,530	-0,058
ST_E	0,294	0,467
ST_RG	0,540	-0,209
ST_EG	-0,188	0,677
ST_SC	-0,011	0,314

Factorul 1 evidențiază viteza reacției (atât reactivitatea globală, cât și reactivitatea în situații de interferență, și acoperă 30,3 % din varianță. Ponderea acestui factor în variabila ST_M (diferența dintre media timpului de reacție la interferență și media timpului de reacție la culoare) este de 0,765, iar în variabila ST_RG (reactivitate generală) este de 0,756. Ponderea variabilei ST_M în factorul 1 este 0,530, iar a variabilei ST_RG este de 0,540.

Cotele mari la acest factor evidențiază tendința subiecților de a-și mări timpul de reacție în situații de stres, dar și o reactivitate globală scăzută. Sunt subiecți lenți care manifestă tendința de a da răspunsuri întârziate.

Cotele mici la acest factor evidențiază tendința subiecților de a reacționa rapid, cu reacții prompte în general, dar și în situații de stres. Sunt subiecți reactivi cu tendința de a da răspunsuri cât mai rapide.

Factorul 2 vizează calitatea reacțiilor atât în situații de stres, cât și în ansamblu și acoperă 23,3% din varianță. Ponderea acestui factor în variabila ST_E (diferența dintre numărul de erori la interferență și numărul de erori la culoare) este de 0,612, iar în variabila ST_EG (exactitate generală) este 0,805. Ponderea variabilei ST_E în factorul 2 este 0,467, iar a variabilei ST_EG – de 0,677.

Cotele mari semnifică creșterea numărului de erori în situații de stres, dar și a numărului de erori în ansamblul probei, iar **cotele mici** – scăderea numărului de erori în situații de stres și pe ansamblul probei.

Din combinarea celor doi factori obținem patru tipuri :

1. Cote mari la factorul 1 și cote mari la factorul 2 (**timp de reacție mare, erori multe**) – tip lent, inhibat, cu blocaje care au influență asupra calității răspunsurilor, prin creșterea numărului de erori ;
2. Cote mici la factorul 1 și cote mici la factorul 2 (**timp de reacție mic, erori puține**) – tip prompt, reactiv, care nu se dezorganizează și manifestă multă stăpânire de sine. Reacțiile rapide nu influențează calitatea răspunsurilor ;
3. Cote mari la factorul 1 și cote mici la factorul 2 (**timp de reacție mare, erori puține**) – tip lent, dar la care nu apar blocaje care să afecteze calitatea răspunsurilor ;
4. Cote mici la factorul 1 și cote mari la factorul 2 (**timp de reacție mic, erori multe**) – tip reactiv, dezorganizat, cu tendințe impulsive care influențează calitatea răspunsurilor.

Testul de latență a reacției

în funcție de mărimea intervalului răspuns – stimul

Matricea de corelație dintre variabile este prezentată în anexa lucrării.

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	%din varianță	% cumulate
L1_mtr1	1,000	1	7,462	39,3	39,3
L1_mtr2	1,000	2	3,960	20,8	60,1
L1_mtr3	1,000	3	1,639	8,6	68,7
L1_mtr4	1,000	4	1,264	6,6	75,4
L1_rcil	1,000	5	1,049	5,5	80,9
L1_rcis	1,000	6	0,838	4,4	85,3
L1_rgil	1,000	7	0,762	4,0	89,3
L1_rgis	1,000	8	0,641	3,4	92,7
L2_mtr1	1,000	9	0,583	3,1	95,8
L2_mtr2	1,000	10	0,411	2,2	98,0
L2_mtr3	1,000	11	0,278	1,5	99,4
L2_mtr4	1,000	12	0,073	0,4	99,8
L2_rcil	1,000	13	0,027	0,1	100,0
L2_rcis	1,000	14	0,007	0,0	100,0
L2_rgil	1,000	15	0,000	0,0	100,0
L2_rgis	1,000	16	0,000	0,0	100,0
L_rct	1,000	17	0,000	0,0	100,0
L_rgt	1,000	18	0,000	0,0	100,0
L_trg	1,000	19	0,000	0,0	100,0

Matricea de factori

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
L1_mtr1	0,146	0,906	0,216	-0,030	-0,004
L1_mtr2	0,321	0,610	-0,247	-0,237	0,172
L1_mtr3	0,217	0,877	0,248	0,002	-0,028
L1_mtr4	0,045	0,463	-0,062	0,307	-0,0387
L1_rcil	-0,879	0,057	0,430	-0,003	0,092
L1_rcis	-0,834	0,225	-0,445	0,193	-0,012
L1_rgil	0,874	-0,056	-0,432	0,017	-0,083
L1_rgis	0,829	-0,221	0,445	-0,206	0,003
L2_mtr1	0,180	0,634	0,044	-0,180	-0,198
L2_mtr2	0,519	0,130	0,204	0,584	0,427
L2_mtr3	0,262	0,342	-0,358	-0,307	0,573
L2_mtr4	0,353	0,318	-0,176	0,245	-0,194
L2_rcil	0,744	-0,237	0,434	-0,385	-0,073
L2_rcis	0,686	0,001	-0,428	-0,156	0,169
L2_rgil	0,636	-0,069	0,213	0,548	0,295
L2_rgis	0,704	-0,098	-0,231	0,161	-0,361
L_rct	-0,979	0,158	-0,015	-0,019	0,075
L_rgt	0,979	-0,158	0,015	0,019	-0,075
L_trg	0,151	0,956	0,146	-0,026	-0,025

Matricea de factori după 8 iterații

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
L1_mtr1	-0,085	0,016	0,926	0,103	0,116
L1_mtr2	0,234	0,009	0,559	-0,032	0,504
L1_mtr3	-0,040	0,074	0,919	0,145	0,077
L1_mtr4	0,236	-0,246	0,498	0,048	-0,314
L1_rcil	-0,898	-0,300	-0,016	-0,123	-0,240
L1_rcis	-0,269	-0,926	-0,002	-0,223	-0,021
L1_rgil	0,894	0,289	0,013	0,136	0,241
L1_rgis	0,268	0,928	0,007	0,207	0,020
L2_mtr1	0,103	0,067	0,683	-0,150	0,063
L2_mtr2	0,162	0,155	0,138	0,880	0,087
L2_mtr3	0,118	-0,017	0,200	0,064	0,823
L2_mtr4	0,443	-0,065	0,351	0,164	-0,068
L2_rcil	-0,952	0,230	-0,006	0,002	0,030
L2_rcis	0,214	-0,640	-0,009	0,077	0,489
L2_rgil	0,863	0,260	-0,005	0,818	-0,016
L2_rgis	0,300	0,785	0,033	0,097	-0,152
L_rct	-0,695	-0,650	-0,015	-0,282	-0,067
L_rgt	0,695	0,650	0,015	0,282	0,067
L_trg	0,033	-0,036	0,966	0,081	0,137

Prin analiză factorială s-au extras cinci factori, dintre care numai primii doi sunt relevanți: factorul 1, care acoperă 39,3% din varianță, și factorul 2, care acoperă 20,8% din varianță. Acesta este motivul care ne-a determinat să orientăm analiza spre acești factori.

Factorul 1 vizează corectitudinea reacțiilor în seriile cu interval lung și după un interval post-eroare lung. Factorul are o pondere ridicată pentru variabilele L1_rgil, L1_rcil, L2_rgil; L2_rcil, variabile care măsoară corectitudinea reacțiilor în seriile cu interval lung și în cazul unui interval post-eroare lung.

Cotele mari la acest factor sunt specifice subiecților emotivi inhibați, la care, deși intervalul post-eroare este lung și există posibilitatea reorganizării structurilor cognitive pentru a da răspunsuri corecte, ponderea erorilor rămâne ridicată, deoarece ei se blochează.

În cazul **cotelor mici**, subiecții profită de mărimea intervalului post-eroare, manifestă stăpânire de sine, își reorganizează structurile cognitive, ceea ce favorizează o creștere a calității reacțiilor.

Factorul 2 vizează corectitudinea reacțiilor în seriile cu interval scurt și după un interval post-eroare scurt. Factorul are o pondere ridicată pentru variabilele L1_rgis, L1_rcis, L2_rgis, L2_rcis, variabile care măsoară corectitudinea reacțiilor în seriile cu interval scurt și în cazul unui interval post-eroare scurt.

Cote mari la factorul 2 sunt obținute de subiecții emotivi reactivi, care se dezorganizează frecvent, încercând să dea răspunsuri cât mai rapide indiferent de calitatea acestora. Cu toate că proba, prin specificul ei, oferă posibilitatea prelungirii timpului de răspuns, ceea ce ar favoriza scăderea numărului de erori, subiecții din această categorie caută cu orice preț reacția și neglijează consecințele acesteia.

Subiecții care obțin **cote mici** la factorul 2 nu sunt influențați de mărimea intervalului post-eroare, controlează bine situația, își prelungesc chiar timpul de reacție pentru a evita răspunsurile greșite. Ei manifestă o bună capacitate de autocontrol și de adaptare la probă.

Proba de reactivitate complexă – Bonnardel

Matricea de corelație

	Tot. cor.	Err. ad.	Tot. err.	Tot. omis.	St. ad.
Tot. cor.	1,000				
Err. ad.	-0,428	1,000			
Tot.err.	-0,772	0,525	1,000		
Tot. omis.	-0,816	0,174	0,265	1,000	
St. ad.	-0,374	0,483	0,483	0,129	1,000

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	%din varianță	% cumulate
Tot. cor.	1,000	1	2,992	59,8	59,8
Err. ad.	1,000	2	1,331	26,6	86,5
Tot.err.	1,000	3	0,584	11,7	98,2
Tot. omis.	1,000	4	0,090	1,8	100,0
St. ad.	1,000	5	0,001	0,000	100,0

Matricea de factori după 3 iterații

	FACTOR 1	FACTOR 2
Tot. cor.	-0,330	-0,939
Err. ad.	0,946	0,143
Tot. err.	0,588	0,561
Tot. omis.	-0,033	0,917
St. ad.	0,950	0,082

Matricea ponderii variabilelor în factori

	FACTOR 1	FACTOR 2
Tot. cor.	0,023	-0,463
Err. ad.	0,461	-0,114
Tot. err.	0,189	-0,196
Tot. omis.	-0,207	0,526
St. ad.	0,476	-0,149

Factorul 1 este un factor de **adaptare** la test și exprimă ușurința formării stereotipului de lucru. El acoperă 59,8% din varianță și are ponderi mari în variabilele număr de stimuli necesari pentru adaptare (St. ad., 0,950) și număr de erori la adaptare (Err. ad., 0,946). **Cotele mari** la acest factor semnifică existența dificultăților de adaptare la probă și de formare a stereotipului de lucru, iar cotele mici – o adaptare rapidă. **Cotele mari** la acest factor sunt specifice subiecților reactivi, nestăpâniți, impulsivi, cu slabe capacități de autocontrol (**reacții lente**), tip care manifestă multă prudență.

Factorul 2 vizează **promptitudinea** reacțiilor și acoperă 26,6% din varianță, cu ponderi mari în variabilele „total reacții corecte” (Tot. cor., -0,939) și „total omisiuni” (Tot. omis., 0,917). Subiecții care obțin **cote mari** la acest factor sunt lenți, inhibați, nu pot face față ritmului de lucru impus, fapt care determină creșterea numărului de omisiuni și scăderea reacțiilor corecte. În multe cazuri apar situații de blocaj, care determină imposibilitatea de a mai reacționa în timp util la stimulul care urmează.

Din combinarea celor doi factori obținem patru tipuri :

1. Cote mari la factorul 1 și cote mari la factorul 2 (**dificultăți de adaptare, reacții lente**) – tip inert, inhibat, cu blocaje care au influență asupra promptitudinii răspunsurilor, prin creșterea numărului de omisiuni ;
2. Cote mici la factorul 1 și cote mici la factorul 2 (**adaptare rapidă, reacții prompte**) – tip prompt, reactiv, care nu se dezorganizează, nu se blochează după reacții greșite și manifestă multă stăpânire de sine ;
3. Cote mari la factorul 1 și cote mici la factorul 2 (**dificultăți de adaptare, reacții prompte**) – tip care manifestă inerție în faza de adaptare la probă, dar care, după ce a depășit această fază, controlează bine situația și nu este depășit de ritmul impus ;
4. Cote mici la factorul 1 și cote mari la factorul 2 (**adaptare rapidă, reacții lente**) – capacitate de concentrare bună în faza inițială, ceea ce determină o formare rapidă a stereotipului de lucru, dar apoi manifestă prudență excesivă ; uneori apar chiar blocaje care-l inhibă și determină o creștere a numărului de omisiuni. Se poate vorbi

și de o învățare rapidă, dar superficială, fapt care determină ulterior dificultăți de menținere a ritmului de lucru, mai ales în cazul solicitărilor intense.

Proba de decizie și reacție în situații conflictuale

Matricea de corelație

	D_cor	D_gr	R_cor	R_gr	MTDC	MTDG	MTDT	MTRC	MTRG	MTRT
D_cor	1,000									
D_gr	-0,162	1,000								
R_cor	0,899	-0,194	1,000							
R_gr	-0,190	0,900	-0,271	1,000						
MTDC	-0,202	0,116	-0,349	0,132	1,000					
MTDG	-0,180	0,543	-0,230	0,380	0,227	1,000				
MTDT	-0,200	0,150	-0,345	0,164	0,998	0,250	1,000			
MTRC	-0,094	0,055	-0,131	0,067	0,382	0,072	0,383	1,000		
MTRG	-0,281	0,681	-0,343	0,688	0,280	0,593	0,303	0,082	1,000	
MTRT	-0,087	0,059	-0,117	0,054	0,381	0,074	0,383	0,998	0,087	1,000

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	%din varianță	% cumulate
D_cor	1,000	1	3,810	38,1	38,1
D_gr	1,000	2	3,335	23,4	61,5
R_cor	1,000	3	1,570	15,7	77,2
R_gr	1,000	4	1,158	11,6	88,8
MTDC	1,000	5	0,655	6,6	95,3
MTDG	1,000	6	0,308	3,1	98,4
MTDT	1,000	7	0,104	1,0	99,4
MTRC	1,000	8	0,054	0,5	100,0
MTRG	1,000	9	0,001	0,0	100,0
MTRT	1,000	10	0,001	0,0	100,0

Matricea de factori după 5 iterații

Variabile	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
D_cor	-0,118	-0,051	-0,039	0,969
D_gr	0,942	-0,025	0,043	-0,036
R_cor	-0,175	-0,203	-0,044	0,937
R_gr	0,987	-0,028	0,052	-0,103
MTDC	0,108	0,958	0,202	-0,134
MTDG	0,678	0,216	-0,014	-0,077
MTDT	0,143	0,953	0,204	-0,126
MTRC	0,028	0,186	0,980	-0,046
MTRG	0,833	0,190	0,009	-0,186
MTRT	0,028	0,187	0,978	-0,035

Matricea ponderii variabilelor în factori

Variabile	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
D_cor	0,036	0,113	-0,007	0,561
D_gr	0,355	-0,099	0,031	0,076
R_cor	0,049	0,018	0,022	0,516
R_gr	0,331	-0,109	0,036	0,031
MTDC	-0,043	0,535	-0,091	0,059
MTDG	0,233	0,079	-0,055	0,055
MTDT	-0,029	0,530	-0,088	0,067
MTRC	-0,007	-0,103	0,527	0,003
MTRG	0,289	0,032	-0,036	0,003
MTRT	-0,005	-0,101	0,527	0,011

Factorul 1 cuprinde viteza și calitatea deciziilor și a reacțiilor, acoperind 38,1% din varianță, cu ponderi mari în variabilele D_gr - 0,942, R_gr - 0,897, MTDG - 0,678 și MTRG - 0,833.

Cotele mari la acest factor sunt caracteristice subiecților care manifestă mare lentoare atât în luarea deciziilor, cât și în execuția unei reacții motrice, dar, în același timp, calitatea lor este slabă, deoarece numărul deciziilor și al reacțiilor greșite este mare. Subiecții din această categorie sunt lenți, inhibați și manifestă blocaje emoționale de acest tip.

În cazul unor **cote mici**, viteza deciziilor și a reacțiilor crește fără consecințe asupra calității răspunsurilor, neînregistrându-se o creștere a erorilor. Subiecții manifestă stăpânire de sine, sunt reactivi, dar cu o capacitate de autocontrol ridicată.

Factorul 2 scoate în evidență viteza deciziilor și acoperă 23,4% din varianță cu ponderi mari în variabilele MTDC - 0,958 și MTDG - 0,953. Subiecții care obțin **cote mari** la acest factor își prelungesc mult timpul de decizie pentru a lua o decizie corectă, dar manifestă lentoare indiferent de calitatea deciziilor, iar **cotele mici** sunt specifice subiecților care iau decizii rapide.

Analiza factorială a mai extras la această probă doi factori care acoperă procente mai mici din varianță. Astfel, factorul 3 scoate în evidență viteza reacțiilor și acoperă 15,7% din varianță, cu ponderi mari în variabilele MTRC - 0,980 și MTRT - 0,979, iar factorul 4 vizează calitatea deciziilor și a reacțiilor. Acest factor acoperă 11,6% din varianță și are ponderi mari în variabilele D_cor - 0,969 și R_cor - 0,937.

În final s-a realizat reducerea în factori a variabilelor chestionarului caracterologic și a celui de extraversiune - nevrozism, analiză factorială pe baza căreia s-au obținut următoarele rezultate :

Matricea de corelație

	CARA	CARE	CARS	EYEX	EYN
CARA	1,000				
CARE	-0,304	1,000			
CARS	-0,021	0,148	1,000		
EYEX	0,136	0,064	-0,005	1,000	
EYN	-0,271	0,556	0,191	0,058	1,000

Prima reducere în factori prin metoda componentelor principale

Variabile	Comunalitate	Factor	Engenvalue	%din varianță	% cumulate
CARA	1,000	1	1,831	36,6	36,6
CARE	1,000	2	1,094	21,9	58,5
CARS	1,000	3	0,960	19,2	77,7
EYEX	1,000	4	0,673	13,5	91,2
EYN	1,000	5	0,440	8,8	100,0

Matricea de factori după 3 iterații

Variabile	Factor 1	Factor 2
CARA	-0,433	0,636
CARE	0,827	-0,113
CARS	0,402	0,150
EYEX	0,239	0,831
EYN	0,832	-0,079

Matricea ponderii variabilelor în factori

Variabile	Factor 1	Factor 2
CARA	-0,190	0,529
CARE	0,460	-0,028
CARS	0,242	0,169
EYEX	0,209	0,762
EYN	0,466	0,002

Prin reducerea în factori a variabilelor celor două chestionare constatăm că s-au obținut doi factori: factorul 1, care reunește **emotivitatea și instabilitatea emoțională**, acoperă 36,6% din varianță, și factorul 2, care reunește **activismul și extraversiunea** și acoperă 21,9% din varianță. De asemenea, se observă că factorul 1 are o pondere relativ mare în variabila rezonanța afectivă (0,402), pondere pe care factorul 2 nu o are în această variabilă.

Această grupare a variabilelor în cei doi factori demonstrează că instrumentele selectate pentru studierea valorii diagnostice a testelor computerizate din bateria elaborată corespund scopului propus – diagnosticarea psihomotricității și emotivității. Gruparea variabilelor „emotivitate” și „nevrozism” în factorul 1 sugerează legătura existentă între acestea, acest factor sintetizând de fapt structura emotivă a subiecților. **Notele ridicate** la acest factor indică labilitatea emoțională a subiecților, tendința de a fi emotivi, hipersensibili, dificultatea de a găsi un nivel normal după sarcini emoționale. Când evenimentele cu care se confruntă sunt importante, tensiunea psihică se descarcă prin emoții. Subiecții manifestă tendința de a se tulbura puternic, de a se emoționa cu

ușurință. Această tendință este prezentă atât post-reactiv, prin dezorganizări sau blocaje de tip emotiv, cât și pre-reactiv, prin manifestări anxioase sau tulburări sub aspectul stresului.

Notele ridicate la factorul 2, care grupează extraversiunea și activismul, indică tendința subiecților de a fi expresivi, impulsivi și non-inhibiți. Ei au o predispoziție pentru acțiune și se mobilizează pentru înlăturarea obstacolelor care împiedică desfășurarea acțiunii.

CONCLUZII

Conștienți de dificultățile cunoașterii psihologice a persoanei, de numărul mare de alternative posibile ale teoriilor personalității, care ne ajută să diagnosticăm într-un caz sau altul, fără a obține imaginea de ansamblu pe care o invocă adepții metodelor clinice, studiul prezent și-a propus o reconsiderare a testului ca mijloc de cunoaștere a persoanei, cu o direcționare evidentă spre teoriile comportamentului și trăsăturilor. Acesta nu înseamnă că în sinteza datelor observate trebuie să neglijăm explicațiile psihanalitice, cognitiviste sau de altă natură, ci, dimpotrivă, acestea trebuie valorificate în scopul stabilirii unui diagnostic cât mai valid și ale unei predicții cât mai precise.

Pornind de la obiectivul cercetării, **diagnosticarea emotivității prin înregistrarea și analiza reactivității motorii**, s-a pus problema validității constructului care să fundamenteze analiza semnificației psihologice a rezultatelor obținute la testele elaborate. Concret, întrebarea este dacă emotivitatea există și dacă testele elaborate măsoară diferențele individuale ale subiecților în această privință. În legătură cu emotivitatea, cercetările realizate de H. Eysenck (1950, 1967), Paul Fraisse (1963), Ribot (1892), Malapert (1897), Delmos și Ball (1922), Burloud (1942), Heymans și Wiersma (1908, 1909), Freeman și Katzoff (1942), Burt (1950), Cattell (1956), Hall (1941), Maunier (1946), Pavlov (1955), Berger (1967) ș.a. aduc argumente teoretice și experimentale care justifică existența acestui factor. Concluziile desprinse din aceste cercetări relevă că, în cazul subiecților emotivi, ținând seama de constituție sau de experiența anterioară, se realizează o puternică mobilizare a energiei, care este dificil de controlat și care frecvent duce la reacții emoționale, în timp ce la subiecții non-emotivi sau cu o emotivitate scăzută se observă numai răspunsuri adaptative.

Când vorbim de o dominantă a emotivității sub forma **hiperemotivității**, atunci este vorba despre o caracteristică a comportamentului în care **emotivitatea apare în situații conflictuale cu rol de dezorganizare generală, de blocare a activității conștiente, de limitare a posibilităților subiectului**. De asemenea, emotivitatea ca dominantă psihică condiționează capacitatea de adaptare a persoanei, energia acumulată descărcându-se prin șocuri emotive.

Instabilitatea emoțională, mai ales în condiții de stres, se manifestă prin **ruperea echilibrului organismului cu mediul, pierderea homeostaziei interne, un ansamblu de reacții neadecvate, uneori total nespecifice**, fie datorită unor particularități ale stimulării, fie unor factori interni fiziologici sau psihici.

Factorii deosebit de importanți sunt motivația, capacitatea cognitivă (prin care subiectul realizează evaluarea dificultății sarcinii), tendințele tipice (ofensive, defensive, raționale, iraționale), alegerea strategiei adaptative, particularități individuale ce țin de reactivitatea emoțională, de relația introversiune - extraversiune.

Prin **emotivitate** ne referim la **reații emotive care, prin intensitatea și frecvența lor, depășesc stadiul manifestărilor normale**. Astfel, se poate vorbi de **hiperemotivitate** ca o gradare a emotivității prin variația intensității acesteia pe o curbă gaussiană în cadrul unui grup normal. Valoarea medie reprezintă normalul, echilibrul emotiv, caz în care emotivitatea poate fi controlată, iar gradele de hiperemotivitate reprezintă forme de dereglare a reacțiilor emotive, desemnând **dezechilibrul emotiv**. Emotivitatea, ca trăsătură de personalitate, se referă la sensibilitatea subiecților de a fi tulburați de situație și, în acest fel, putem caracteriza indivizii ca având reacții emoționale mai puternice sau mai slabe decât media. Trebuie făcută și distincția dintre *dezechilibrul emotiv* și *dezechilibrul temperamental*, în ambele cazuri fiind vorba de o mobilizare a energiei disponibile în raport cu solicitarea impusă de sarcină. La tipul temperamental *coleric* descărcarea surplusului de energie se face prin fiecare act, la tipul *emotiv* tensiunea persistă și se descarcă o dată cu terminarea acțiunii. Tipul coleric nu rezistă la stări de așteptare, caută acțiunea, rezolvă conflictele pe loc, căutând descărcarea tensională. Tipul emotiv se caracterizează printr-o formă de inhibiție, rezistă la stări de așteptare, se decide greu pentru acțiune. Reacțiile tipului coleric sunt impulsive, ale tipului emotiv sunt șovăielnice, el aflându-se într-o stare de alertă permanentă. La apariția unor situații neașteptate, emotivul manifestă ori o *dezorganizare generală*, ori un *blocaj emotiv*, deci reacționează necontrolat sau nu mai poate reacționa.

Probele elaborate pentru a măsura diferențele individuale ale subiecților în ceea ce privește emotivitatea se bazează pe determinarea vitezei și calității reacțiilor în confruntarea acestor situații conflictuale sau stresante. Ipoteza care a stat la baza construcției acestor probe este că la subiecții emotivi se va constata fie o creștere a timpului de reacție (diferențe în privința vitezei de reacție), fie o creștere a numărului de erori (diferențe în privința calității reacțiilor) față de subiecții non-emotivi. Această ipoteză a fost sugerată de constatarea lui E. Henneman (1974), conform căreia „*sistemul motor cortical traduce gândirea, senzația și emoția în mișcare*”. În același timp, teoriile controlului motor au identificat cu precizie modalitatea de intervenție a proceselor cognitive în cursul etapelor de planificare și programare a mișcării, dar nu s-a reușit acest lucru pentru momentul execuției motrice. Majoritatea autorilor subliniază diminuarea, chiar dispariția unei activități cognitive conștiente, cu excepția momentului declanșării acțiunii. Analiza răspunsurilor greșite permite distincția dintre *erorile de prelucrare* (omisiuni), considerate rezultatul unor deficiențe de prelucrare senzorială ale stimulului (erori ale activității senzoriale), și *erorile de anticipație*, în care perturbarea răspunsului este datorată impulsivității motorii (erori ale activității motorii). Omisiunile și anticipațiile nu sunt uniform distribuite, la unii indivizi sau în unele situații predominând un tip de erori, în timp ce la alți indivizi, în alte situații, predomină celelalte.

Rezultatele contradictorii ale cercetărilor care au luat timpul de reacție ca indicator al diferențelor tipologice au sugerat necesitatea luării în considerație a unor importante aspecte metodologice, de care a trebuit să ținem seama în interpretarea datelor experimentale: intensitatea stimulilor (creșterea intensității atrage după sine reducerea perioadelor de latență a răspunsurilor), intervalele temporale (scurte, lungi, constante, aleatorii), lungimea seriilor de stimulare (scurte: 15-20, medii: 25-40, lungi: peste 50 stimuli).

Facilitățile oferite de utilizarea computerului au permis construcția unor probe care să facă posibilă diagnosticarea emotivității studiind influența acestui factor asupra reacțiilor motrice ale subiecților, evitându-se în acest fel cunoașterea prin simpla autoraportare pe

care o presupune utilizarea chestionarelor sau a inventarelor de personalitate. În construirea acestor probe s-au folosit atât **studii determinate**, în care computerul variază doar situații, în moduri care au fost dinainte explicit stabilite, în care schimbarea subiectului nu modifică în nici un fel prezentările computerului. Această modalitate s-a folosit pentru construcția probelor de apreciere subiectivă a vitezei de mișcare, reactivitate complexă – Bonnardel, timp de reacție și decizie în situații conflictuale și reactivitate în situații de stres. În cazul probei de latență a reacției în funcție de intervalul răspuns – stimul s-a folosit un **studiu de neprevăzut**, în care computerul modifică situațiile prezentate subiecților, în timpul rulării programului, în funcție de reacțiile acestora. Un răspuns corect nu determină modificarea intervalului dintre stimuli, în timp ce apariția unei erori presupune modificarea acestui interval.

Condițiile de experimentare ale probelor justifică valoarea lor diagnostică, acestea realizându-se pe un grup de 385 de subiecți (conducători de autobuz, troleibuz sau tramvai din cadrul R.A.T.C. Iași) care au fost motivați pentru obținerea unor performanțe cât mai bune. Nivelul motivațional ridicat se justifică prin faptul că aplicarea testelor s-a desfășurat cu prilejul examinării periodice a personalului, când se iau decizii asupra menținerii în activitate sau a schimbării acestuia. În acest fel, situația de examen a permis experimentarea probelor în condiții favorabile, în care interesul și motivația au fost constant menținute pe toată durata experimentării, aspect dificil de realizat în alte condiții experimentale. Experimentarea acestor probe într-un alt context situațional le-ar face lipsite de valoare diagnostică. Acest cadru de experimentare recomandă utilizarea bateriei de teste pentru selecția personalului implicat în activități cu un înalt risc de accident.

Analiza rezultatelor observate s-a realizat utilizându-se trei modalități diferite : studiul comparativ al rezultatelor pe grupe experimentale selectate după variabile de personalitate invocate (emotivi – non-emotivi, activi – nonactivi, primari – secundari, stabili – instabili emoțional, extravertiți – introvertiți), regresie multiplă urmată de calcularea ecuațiilor de predicție și analiză factorială.

În toate cele trei situații, analiza datelor obținute s-a dovedit relevantă, justificând prin aceasta valoarea diagnostică a probelor și posibilitatea formulării unor concluzii pertinente pentru diagnosticul emotivității, prin determinarea reacțiilor motrice ale subiecților examinați.

Utilizarea chestionarelor elaborate de H. Eysenck și G. Berger pentru stabilirea grupelor experimentale poate crea unele controverse legate de valoarea acestor instrumente. Cu toate că autoraportările sunt frecvent utilizate în realizarea cercetărilor psihologice, principala critică adusă se referă la tendința subiecților de a da răspunsuri dezirabile pentru a face o bună impresie. Acest reproș este justificat în situația în care studiile sunt bazate numai pe aceste instrumente. Studiul realizat utilizează autoraportările pentru determinarea grupelor experimentale, selectându-se categoriile extreme. În acest caz, este greu de presupus că, în condițiile de desfășurare a examenului psihologic, subiecții plasați la extreme au denaturat substanțial răspunsurile. Acest aspect este confirmat și de rezultatele obținute prin interevaluare, ca mijloc de selecție a grupelor experimentale.

ANEXĂ

Funcții p , q , z , y în repartiția normală standard

$\frac{zy}{p}$	$\frac{p}{y}$	$\sqrt{\frac{p}{q}}$	p (q)	y	pq	\sqrt{pq}	$\frac{\sqrt{pq}}{y}$	$\frac{1}{2\sqrt{pq}}$	q (p)	$\sqrt{\frac{q}{p}}$	$\frac{q}{y}$	$\frac{zy}{q}$
-0,0626	37,15	9,950	0,99	0,0267	0,0099	0,0995	3,733	5,0251	0,01	0,1005	0,3752	6,2002
-0,1015	20,24	7,000	0,98	0,0484	0,0196	0,1400	2,892	3,5714	0,02	0,1429	0,4131	4,9719
-0,1319	14,26	5,686	0,97	0,0680	0,0291	0,1706	2,507	2,931	0,03	0,1759	0,4409	4,2657
-0,1517	11,14	4,899	0,96	0,0862	0,0384	0,1960	2,273	2,551	0,04	0,2041	0,4642	3,7717
-0,1786	9,211	4,359	0,95	0,1031	0,0475	0,2179	2,113	2,295	0,05	0,2294	0,4848	3,3928
-0,1970	7,891	3,958	0,94	0,1191	0,0564	0,2375	1,994	2,105	0,06	0,2526	0,5037	3,0868
-0,2131	6,926	3,645	0,93	0,1343	0,0651	0,2551	1,900	1,960	0,07	0,2743	0,5213	2,8307
-0,2271	6,188	3,391	0,92	0,1487	0,0736	0,2713	1,852	1,843	0,08	0,2949	0,5831	2,6110
-0,2393	5,604	3,180	0,91	0,1624	0,0819	0,2862	1,762	1,747	0,09	0,3154	0,5542	2,4191
-0,2499	5,128	3,000	0,90	0,1775	0,0900	0,3000	1,709	1,667	0,10	0,3333	0,5698	2,2491
-0,2591	4,733	2,844	0,89	0,1880	0,0979	0,3129	1,664	1,598	0,11	0,3516	0,5850	2,0966
-0,2671	4,399	2,708	0,88	0,2000	0,1056	0,3250	1,625	1,539	0,12	0,3693	0,5999	1,9587
-0,2739	4,112	2,587	0,87	0,2115	0,1131	0,3363	1,590	1,478	0,13	0,3865	0,6145	1,8330
-0,2796	3,864	2,478	0,86	0,2226	0,1204	0,3470	1,559	1,441	0,14	0,4035	0,6290	1,7175
-0,2843	3,646	2,380	0,85	0,2332	0,1275	0,3571	1,532	1,400	0,15	0,4201	0,6433	1,6110
-0,2880	3,452	2,291	0,84	0,2433	0,1344	0,3666	1,507	1,364	0,16	0,4365	0,6576	1,5123
-0,2902	3,280	2,210	0,83	0,2531	0,1411	0,3756	1,484	1,331	0,17	0,4525	0,6718	1,4203
-0,2929	3,125	2,134	0,82	0,2624	0,1476	0,3842	1,464	1,301	0,18	0,4685	0,6860	1,3344
-0,2941	2,985	2,065	0,81	0,2714	0,1539	0,3923	1,446	1,275	0,19	0,4844	0,7002	1,2538
-0,2946	2,859	2,000	0,80	0,2800	0,1600	0,4000	1,429	1,250	0,20	0,5000	0,7144	1,1781
-0,2942	2,741	1,940	0,79	0,2882	0,1659	0,4073	1,413	1,228	0,21	0,5156	0,7287	1,1067
-0,2931	2,634	1,883	0,78	0,2961	0,1716	0,4142	1,399	1,207	0,22	0,5311	0,743	1,0393
-0,2913	2,536	1,830	0,77	0,3036	0,1771	0,4208	1,386	1,188	0,23	0,5465	0,7575	0,9754
-0,2989	2,445	1,780	0,76	0,3109	0,1824	0,4271	1,374	1,171	0,24	0,5600	0,7720	0,9149
-0,2858	2,360	1,732	0,75	0,3178	0,1875	0,4330	1,363	1,155	0,25	0,5574	0,7867	0,8573

$\frac{zy}{p}$	$\frac{p}{y}$	$\sqrt{\frac{p}{q}}$	p (q)	y	pq	\sqrt{pq}	$\sqrt{\frac{pq}{y}}$	$\frac{1}{2\sqrt{pq}}$	q (p)	$\sqrt{\frac{q}{p}}$	$\frac{q}{y}$	$\frac{zy}{q}$
-0,2820	2,281	1,687	0,74	0,3244	0,1924	0,4386	1,352	1,140	0,26	0,5928	0,8016	0,8026
-0,2775	2,208	1,644	0,73	0,3306	0,1971	0,4440	1,343	1,126	0,27	0,6082	0,8166	0,7504
-0,2725	2,139	1,604	0,72	0,3366	0,2016	0,4490	1,334	1,114	0,28	0,6236	0,8318	0,7006
-0,2668	2,074	1,565	0,71	0,3423	0,2059	0,4538	1,326	1,102	0,29	0,6391	0,8472	0,6532
-0,2605	2,013	1,528	0,70	0,3477	0,2100	0,4583	1,318	1,091	0,30	0,6547	0,8628	0,6078
-0,2535	1,956	1,492	0,69	0,3528	0,2139	0,4625	1,311	1,081	0,31	0,6703	0,8787	0,5643
-0,2460	1,902	1,458	0,68	0,3576	0,2176	0,4665	1,304	1,072	0,32	0,6860	0,8949	0,5227
-0,2378	1,850	1,425	0,67	0,3621	0,2211	0,4702	1,298	1,063	0,33	0,7018	0,9112	0,4828
-0,2290	1,801	1,393	0,66	0,3664	0,2244	0,4737	1,293	1,056	0,34	0,7187	0,9279	0,4445
-0,2196	1,755	1,363	0,65	0,3704	0,2275	0,4770	1,288	1,048	0,35	0,7338	0,9449	0,4078
-0,2095	1,711	1,333	0,64	0,3741	0,2304	0,4800	1,283	1,042	0,36	0,7500	0,9623	0,3725
-0,1989	1,669	1,305	0,63	0,3776	0,2331	0,4828	1,279	1,036	0,37	0,7663	0,9800	0,3387
-0,1876	1,628	1,277	0,62	0,3808	0,2356	0,4854	1,275	1,030	0,38	0,7829	0,9980	0,3061
-0,1757	1,590	1,251	0,61	0,3837	0,2379	0,4877	1,271	1,025	0,39	0,7996	1,016	0,2748
-0,1631	1,553	1,225	0,60	0,3863	0,2400	0,4899	1,268	1,021	0,40	0,8165	1,035	0,2447
-0,1499	1,518	1,200	0,59	0,3888	0,2419	0,4918	1,265	1,017	0,41	0,8336	1,055	0,2158
-0,1361	1,484	1,175	0,58	0,3909	0,2436	0,4936	1,263	1,013	0,42	0,8510	1,074	0,1879
-0,1215	1,451	1,151	0,57	0,3928	0,2451	0,4951	1,260	1,010	0,43	0,8686	1,095	0,1611
-0,1063	1,420	1,128	0,56	0,3944	0,2464	0,4964	1,259	1,007	0,44	0,8864	1,116	0,1353
-0,0904	1,390	1,106	0,55	0,3958	0,2475	0,4975	1,257	1,005	0,45	0,9045	1,137	0,1105
-0,0738	1,360	1,083	0,54	0,3969	0,2484	0,4984	1,256	1,003	0,46	0,9228	1,159	0,0867
-0,0566	1,332	1,062	0,53	0,3978	0,2491	0,4991	1,255	1,002	0,47	0,9417	1,181	0,0637
-0,0384	1,305	1,041	0,52	0,3984	0,2496	0,4996	1,254	1,001	0,48	0,9608	1,205	0,0416
-0,0196	1,278	1,020	0,51	0,3988	0,2499	0,4999	1,253	1,000	0,49	0,9802	1,229	0,0204
-0,0000	1,253	1,000	0,50	0,3989	0,2500	0,5000	1,253	1,000	0,50	1,0000	1,253	0,0000

Când $p < 0,5$ atunci p este schimbat de q , adică p și q sunt interschimbabile deoarece q este transpusa lui p .

BIBLIOGRAFIE

- Abelson, R.P., 1963, *Computer Simulation of Personality*, Wiley, New York.
- Adam, J.J., Van-Wieringen, P.C., 1988, „Worry and emotionality : Its Influence on the performance of a throwing task”, in *International Journal of Sport Psychology*, 19 (3), pp. 211-225.
- Adams, J.A., 1991, „A Closed Loop Theory of Motor Learning”, in *Journal of Motor Behavior*, 3, pp. 118-150.
- Albu, Monica, 1993, „Analiza de itemi : o etapă obligatorie în construirea unui test psihologic”, in *Revista de Psihologie*, 1, pp. 75-81.
- Alessandra, A.J., Grazman, T.E., Rameswaran., R., Yavans, U., 1979, „Computer Simulation : A Method for Analyzing Patient and Staffing Interaction within an Urban Outpatient Family Planning Clinic”, in *Urban Systems*, vol. 4, 1, pp. 1-16.
- Alessi, S.M., Trollip, Stanley R., 1985, *Computer-Based Instruction : Methods and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Allen, J.G., 1976, „Correlations of emotional styles”, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(4), p. 678.
- Allen, J.G., Hamsher, J.H., 1974, „The development and validation of a test of emotional styles”, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(5), pp. 663-668.
- Allport, Gordon, 1970, *Structura și dezvoltarea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Anastasi, Anne, 1976, *Psychological Testing*, New York, MacMillan.
- Anderson, N.H., 1989, „Information, integration approach to emotion and their measurement”, in Plutchik R. și Kellerman H. (eds.), *Emotion : Theory, Research, and Experience : Vol 4. The measurement of emotions*, San Diego, Academic Press, pp. 133-186.
- Anshel, M.H., 1994, „A Test of the COPE Model on Motor Performance and Affect”, in *Perceptual and Motor Skills*, June, 78 (3, Pt 1), pp. 1016-1018.
- Apter, J.M., Westby, G., 1973, *The Computer in Psychology*, John Wiley & Sons, London.
- Arsac, J., 1973, *Informatica*, Editura Enciclopedică Română, București.
- Astin, A.W., 1964, „Educational and Psychological Measurement”, în *Criterion-Centered Research*, 24, pp. 807-822.
- Barry, H., Kinnard, Jr. W.J., Watzman, N., Buckley, J.P., 1966, „A Computer Oriented System for High-Speed Recording of Operand Behavior”, in *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 9, pp. 163-171.
- Beaman, A.L., 1991, „An Empirical Comparison of Meta-analytic and Traditional Reviews”, in *Personality and Social Psychology*, Bulletin, 17, 3.
- Bernier, J.J., Pietrulewicz, 1997, *La psychométrie*, Montréal, Paris, Casablanca, Gaetan Morin éditeur.
- Birren, J., 1970, „Toward an Experimental Psychology of Aging”, in *American Psychologist*, 25, pp. 124-135.
- Blank, Grand (ed.), 1986, *Computers and the Social Science*.
- Blum, R.L., 1983, *Clinical Decision Making Aboard the Starship Enterprise*, AAMSI Proceedings, San Francisco.
- Blum, R.L., 1982, „Automated Induction of Causal Relationships from a Time-Oriented Clinical Database”, in *The RX Project : Proceedings of AMIA*, 82, pp. 307-311.

- Bobrow, D.G., 1964, *Natural Language Input for a Computer Problem Solving System*, Massachusetts Institute of Technology Project MAC-TR-1.
- Bock, R.D., Gibbson, R., Muraki, E., 1988, „Full Information Item Factor Analysis”, in *Applied Psychological Measurement*, 12, pp. 261-280.
- Borko, H. (ed.), 1962, *Computer Applications in the Behavioral Sciences*, Santa Monica, CA, System Development Corporation.
- Bormuth, J.R., 1970, *On the Theory of Achievement Test Items*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bowers, K., 1973, „Situationism in Psychology: An Analysis and a Critique”, in *Psychological Review*, 80, pp. 307-336.
- Bratley, P., Dewar, H., Thorne, J.P., 1967, „Recognition of Syntactic Structure by Computer”, *Nature*, 216, pp. 969-973.
- Brebner, J., Cooper C., 1974, „The Effect of Low Rate of Regular Signals upon the Reaction Times of Intervals and Extroverts”, in *Journal Res. Press*, 8, pp. 263-276.
- Brebner, J., Stough, C., 1993, „The Relationship between the Structure of Temperament and Extroversion and Neuroticism”, in *Personality and Individual Differences*, April, 14(4), pp. 623-626.
- Brenet, E.E., Anderson, R.E., 1990, *Computer Applications in the Social Science*, McGraw-Hill Publishing Company, New York.
- Brier, A., Robinson, I., 1974, *Computers and the Social Sciences*, New York, Columbia University Press.
- Bronowski, J., 1965, *Science and Human Values*, Harper & Row, New York.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A., 1987, „Diagnosing Zones of Proximal Development”, in J.V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 273-305.
- Buchanan, B.G., Shortliffe, E.H., 1984, *Rule-Based Expert Systems: The MYCIN Experiments of the Stanford Heuristic Programming Project*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Budoff, M., 1987, „The validity of learning potential assessment”, in C.S. Lidz (ed.), *Dynamic Assessment. An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*, New York, The Guilford Press, pp. 52-81.
- Budoff, M., Hamilton, J.L., 1976, „Optimizing Test Performance of Moderately and Severely Mentally Retarded Adolescents and Adults”, in *American Journal of Mental Deficiency*, 81, pp. 49-57.
- Buhler, C., 1971, „Basic Theoretical Concepts of Humanistic Psychology”, in *American Psychologist*, 26, pp. 378-386.
- Bunge, M., 1974, „Teoria științifică”, in *Epistemologie, orientări contemporane*, București, Editura Politică.
- Buss, D.M., Craik, K.H., 1983, „The Act Frequency Approach to Personality”, in *Psychological Review*, 90.
- Butler, D.L., Eamon, D.B., 1985, „An Evaluation of Statistical Software for Research and Instruction”, in *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, vol. 17, pp. 352-358.
- Cacioppo, J.T., Tassinery, L.G., 1990, „Inferring Psychological Significance from Psychological Signals”, in *American Psychologist*, 45, pp. 16-28.
- Campbel, D.P., Fiske, D.V., 1959, „Convergent and Discriminate Validity in the Multitrait-multimethod Matrix”, in *Psychological Bulletin*, 52.
- Campione, J.C., Brown, A.L., 1984, „Learning Ability and Transfer Propensity as Sources of Individual Differences in Intelligence”, in P.H. Brooks, R. Sperberger, McCauley (eds.), *Learning and Cognition in the mentally retarded*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, pp. 265-293.
- Campos, A., 1995, „Imagery, concreteness, emotionality, meaningfulness and pleasantness of words”, in *Perceptual and Motor Skills*, June, 80 (3 Pt 1), pp. 867-880.
- Cantor, D., 1985, *Facet Theory. Approaches to Social Research*, New York, Springer.

- Carbonell, J.G., Jr., 1981, *A Computational Model of Analogical Problem Solving*, IJCAI-81.
- Cardinet, J., 1988, „La construction de tests d'apprentissage selon la théorie de la généralisabilité”, in *Bulletin de Psychologie*, 388.
- Ceaușu, Val. (coord.), 1987, *Solicități psihice la aviatori și parașutiști*, București, Editura Militară.
- Ceaușu, Val., 1972, „Aspecte ale corelației informare – reactivitate în condiții de altitudine”, in *Revista de Psihologie*, 1, pp. 73-94.
- Ceaușu, Val., 1978, *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*, București, Editura Militară, p. 180.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Chomsky, N., 1956, „Three Models for the Description of Language”, in *IRE Transaction on Information Theory*, vol. 2.
- Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N., 1959, „On Certain Formal Properties of Grammars”, in *Information and Control*, vol. 2.
- Ciarlo, J.A., Kiresuk, D.W. et al., 1981, „The Assessment of Client/Patient Outcome Techniques for Use in Mental Health Programs”, Raport final, Rockville, National Institute of Mental Health.
- Clark, A., 1983, „Hypothetical Constructs, Circular Reasoning, and Criteria”, in *Journal of Mind and Behavior*, 4.
- Clark, F.R., 1967, „Constant-ratio Rule for Confusion Matrices in Speech Communication”, in *Journal of the Acoustical Society of America*, 29, pp. 715-720.
- Coe, R.M., 1964, „Conflict, Interference and Aggression: Computer Simulation of a Social Process”, in *Behavioral Science*, 9, pp. 186-197.
- Cohen, J., 1986, „The Micro Revolution in Social Science Computing”, in *Computers and the Social Sciences*, vol. 2, nos. 1-2.
- Colby, K.M., 1965, „Computer Simulation of Neurotic Processes”, in Stacey, R.W., and B.D. Waxman (eds.), *Computer Simulation of Personality*, Wiley, New York.
- Conrad, D., 1965, „Order Error in Immediate Recall of Sequences”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 4, pp. 161-169.
- Conrad, R., 1964, „Acoustic Confusion in Immediate Memory”, in *British Journal of Psychology*, 55.
- Cook, E.W., Hodes, R.L., Lang, G.P., 1986, „Preparedness and Fobia: Effects of Stimulus Content on Human Visceral Conditioning”, in *Journal of Abnormal Psychology*, 95.
- Cooper, M., Lemke, K., 1991, „On the Role of Meta-analysis in Personality and Social Psychology”, in *Personality and Social Psychology*, Bulletin, 17, 3.
- Cosmovici, A., 1974, „Metode de investigare a personalității”, in *Probleme fundamentale ale psihologiei*, B. Zorgo (coord.), București, Editura Academiei.
- Cosmovici, A., 1974, *Psihologie diferențială teoretică*, Iași, Universitatea „Al.I. Cuza”.
- Cosmovici, A., 1976, *Importanța inteligenței generale*, Iași, Universitatea „Al.I. Cuza”.
- Cosmovici, A., 1992, „Resurse ale psihodiagnosticului”, in *Analele Universității „Al.I. Cuza” – Iași*, serie nouă, 1, 1.
- Cosmovici, A., Caluschi, M., 1985, *Adolescentul și timpul său liber*, Iași, Junimea.
- Cosmovici, A., Crăciunescu, R., Cristescu, M., Neculau, A., Rudică, T., Teodorescu, S., 1972, *Metode pentru cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Cosmovici, A., Havârneanu, C.E., 1991, „Aspecte ale personalității vatmanului”, in *Revista de Psihologie*, 3-4.
- Cosmovici, A., Rudică, T., 1989, „Structuri de personalitate ale elevilor cu dificultăți de adaptare”, in *Revista de Psihologie*, 2.
- Cosmovici, A., Havârneanu, E.C., 1992, „Diagnosticul adecvării reacțiilor în situații conflictuale și sub presiunea timpului”, in *Revista de Psihologie*, 2, pp. 145-153.
- Cozby, P.C., 1984, *Using Computers in the Behavioral Sciences*, Palo Alto, CA, Mayfield.
- Cronbach, J.L., 1970, *Essentials of Psychological Testing*, New York, Harper & Row, New York.
- Cronbach, J.L., 1955, „Construct Validity in Psychological Tests”, in *Psychological Bulletin*, 52.

- Crookall, D., Martin, A., Coote, A., Saunders, 1986, „Control and Interaction in Computerized Simulations”, in *Social Science Microcomputer Review*, vol. 4, 2, pp. 149-164.
- De Landsheere, G., 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F.
- Dias, B. 1991, *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Cousset (Fribourg), Suisse, Delval.
- Dickens, P., Tournois, J., Flieller, A., Kop, J.L., 1994, *La psychométrie*, Paris, P.U.F.
- Dickes, P., 1988, „Configurations perceptives et difficulté des stimuli construits d'après la technique de Kohs”, in *Bulletin de Psychologie*, 388.
- Divgi, D.R., Stoloff, P.H., 1986, *Effect of the medium of administration on ASVAB item response curves (CNA 86-24)*, Alexandria VA, Center for Naval Analysis.
- Doheny, M.O., 1993, „Effects of Mental Practice on Performance of a Psychomotor Skill”, in *Journal of Mental Imagery*, 17 (3-4), pp. 111-118.
- Dumenci, L., 1995, „The Relation between the Structure of Temperament Questionnaire and Other Personality Domains”, in *Educational and Psychological Measurement*, October, 55 (5), pp. 850-857.
- Duquesne, P., 1988, „La théorie de la généralisabilité – un modèle pour assurer la différenciation des objets d'étude”, in *Bulletin de Psychologie*, p. 388.
- Dutton, J.M., Starbuck, W.H., 1971, *Computer Simulation of Human Behavior*, New York, Wiley.
- Ekman, P., Levenson, R.W., Friesner, W.V., 1983, „Automatic Nervous System Activity distinguishes among Emotions”, in *Science*, 221 (46/16), pp. 1208-1210.
- Elwood, D.L., 1969, „Automation of Psychological Testing”, in *American Psychologist*, 24, pp. 287-289.
- Endler, Hunt, Rosenstein, 1962, „An S-R Inventory of Anxiousness”, in *Psychological Monographs*, 76 (17) pp. 1-33.
- Eriksen, C.W., Schurman, D.L., Richter, O., 1969, „N-channel Tachistoscopes”, in *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1, pp. 119-122.
- Eysenck, H.J. et al., 1950, *Les Dimensions de la Personnalité*, Paris, P.U.F.
- Eysenck, H.J., 1967, *The Biological Basis of Personality*, Springfield, Illinois, Charles Thomas.
- Farmer, J., Schoenfeld W.N., 1964, „Inter-reinforcement Times for the Bar pressing of White Rats on two DRL Schedules”, in *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 7, pp. 119-122.
- Farreny, H., 1985, *Les systèmes-experts – principes et exemples*, Paris, Cépaduès Éditions.
- Fillmore, C., 1968, „The Case for Case”, in *Universals, in Linguistic Theory*, E. Bach and R. Harms (eds.), New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 1-80.
- Fisher, G.H., 1968, „Ambiguity Old and New”, in *Perception and Psychophysics*, 4.
- Fiske, D.W., 1978, *Strategies for Personality Research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Fletcher, J.D., 1985, „Intelligent Instructional Systems in Training”, in *Applications in Artificial Intelligence*, Stephen J. Andriole (ed.), Princeton, NJ, Petrocelli Books.
- Forester, T. (ed.), 1985, *The Information Technology Revolution*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Fowler, R.D., 1969, „The Current State of Computer Interpretation of Psychological Tests”, in *American Journal of Psychiatry*, 125, Supplement January, pp. 21-27.
- Fraisse, P., 1963, „Les émotions”, in Fraisse P., Piaget J., *Traité de Psychologie Expérimentale*, vol. 5, Paris, P.U.F.
- Freeman, L., 1971, „Two Problems in Computer Simulation in the Social Behavioral Sciences”, in *Social Sciences Information*, 10, pp. 103-109.
- Friedman, L., 1967, „Instinctive Behavior and Its Computer Synthesis”, in *Behavioral Science*, 12, pp. 85-108.
- Frijda, N.H., 1988, „The Laws of Emotion”, in *American Psychologist*, 43, pp. 349-358.
- Frijda, N.H., Kuipers, P., Schure, E., 1989, „Relations among Emotion, Appraisal and Relational Readiness”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 212-228.
- Garson, G.D., 1987, „The Role of Inductive Expert Systems Generators in the Social Science Research Process”, in *Social Science Microcomputer Review*, vol. 5, 1, pp. 11-24.

- Ghani, J.A., 1981, *The Effects of Information Representation and Modification on Decision Performance*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.
- Ghiselli, E.E., 1964, *Theory of Psychological Measurement*, New York, McGraw-Hill.
- Gibson, R., 1970, *The Use of Computers for On-Line Experimentation*, Unpublished B. Sc. and Dissertation, University of Hull.
- Glueck, B.C., Stroebel, C.F., 1969, „The Computer and the Clinical Decision Process”, II, in *American Journal of Psychiatry*, 125, Supplement January, pp. 1-7.
- Golu, M., 1985, „Caracteristicile demersului științific în psihologia contemporană”, in *Revista de Psihologie*, 2.
- Golu, P., Bogatu, N., 1993, „Posibilitatea abordării cu ajutorul calculatorului a unor indicatori fiziologici cu semnificație psihologică și psihosocială” (I și II), in *Revista de Psihologie*, 1, pp. 41-51 și *Revista de Psihologie*, 2, pp. 143-152.
- Gormly, J., Edelberg, W., 1974, „Validity in Personality Trait Attribution”, in *American Psychologist*, 29.
- Gottfredson, S., 1978, „Evaluating Psychological Research Reports”, in *American Psychologist*, 33, pp. 920-934.
- Gough, H.G., 1965, „Conceptual Analysis of Psychological Test Scores and Other Diagnostic Variables”, in *Journal of Abnormal-Psychological Bulletin*, 52.
- Green, B.F., 1990, „System Design and Operation”, in *Computerized Adaptive Testing*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Green, B.F., 1967, „The Computer Conquest of Psychology”, in *Psychology Today*, 1, pp. 56-61.
- Green, B.F., 1963, *Digital Computers in Research: An Introduction for Behavioral and Social Scientists*, McGraw-Hill, New York.
- Green, B.F., Jr., 1983, „The Promise of Tailored Tests”, in H. Wainer, S. Messick (eds.), *Principals of Modern Psychological Measurement*, pp. 69-80, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gurney, C., Roth, M., Garside, R.F., 1970, „Use of statistical techniques in classifications of affective disorder”, in *Proceeding of the Royal Society of Medicine*, 63, pp. 232-235.
- Guttman, L., 1968, „A general Nonmetric Technique for Finding the Smallest Coordinate Space for a Configuration of Points”, in *Psychometrika*, 33, pp. 469-506.
- Haber, R.N., 1989, „Contemporary Theory and Research”, in *Visual Perception*, University of Rochester, Holt, Rinehart and Winston.
- Hampel, G.C., 1972, *Éléments d'épistémologie*, Paris, Librairie Armand Collin.
- Harburg, E., Roeper, P., Ozgoren, F., Feldstein, A.M., 1981, „Handedness and Temperament”, in *Perceptual and Motor Skills*, February, 52 (1), pp. 283-290.
- Hardwicke, S.B., Yoes, M.E., 1984, *Attitudes and Performance on Computerized vs. Paper-and-pencil Tests*, San Diego, CA, Rehab Group.
- Harper, R.G., Wiens, A.N., Fujita, B.N., Kallgren C., 1981, „Affective-behavioral Correlates of the Emotional Styles”, in *Journal of Nonverbal Behavior*, 5 (4), pp. 264-267.
- Havârneanu, C.E., Stan, A., 1989, „Perspectivele sistemelor expert în cadrul tehnologiilor didactice moderne”, in *Analele Universității „Al.I. Cuza”*.
- Havârneanu, C.E., Stan, A., 1989, „Utilizarea calculatorului în examinarea psihologică”, in *Revista de Psihologie*, 3.
- Hay, L., Baubton, D., 1986, „Visual Correction of Rapid Goal-directed Response”, in *Perceptual and Motor Skills*, 62, pp. 51-57.
- Hedlund, J.L., Vieweg, B.V. et al., 1981, *Computers in Mental Health: A Review and Annotated Bibliography*, Washington, Government Printing Office.
- Hempel, C.G., 1952, „Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science”, in *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. II, 7, Chicago, University Of Chicago Press.
- Hicking, E.J., Blanchard, E.B., Schwarz, S.P., Silverman, D.J., 1992, „Headaches and Motor Vehicle Accidents: Results of the Psychological Treatment of Post-traumatic Headaches”, in *Headache Quarterly*, 3 (3), pp. 285-289.

- Higgins, J.R., Angel, R.W., 1970, „Correction of Tracking Errors Without Sensory Feedback”, in *Journal of Experimental Psychology*, 84, pp. 412-416.
- Hjelle, A.L., Ziegler, J.D., 1981, *Personality Theories Basic Assumption, Research and Applications*, New York, McGraw-Hill International Edition.
- Hoffman, M.L., 1985, „Affect, Motivation, and Cognition”, in Higgins, E.T. și Sarrentino, R.M. (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, New York, Guilford Press, pp. 244-280.
- Hogan, R., Nicholson, A.R., 1988, „The Meaning of Personality Test Scores”, in *American Psychologist*.
- Hohn, M., 1990, „Diagnosticul capacității de decizie la conducătorii de autovehicule”, in *Revista de Psihologie*, 1.
- Holban, I. (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Holban, I., 1970, *Probleme de psihologia muncii*, București, Editura Științifică, pp. 95-105 și 154-166.
- Holder, R.L., King, A.R., 1970, „Computer Analysis of Conditioned Behavior”, in *Physiology and Behaviour*, 5, pp. 823-826.
- Holland, J.H., 1969, *The Spiral After-Effect*, Permagon Press, New York and London.
- Holliday, M.A.K., 1961, „Categories of the Theory of Grammar”, in *Word*, vol. 17, pp. 241-292.
- Huang, C., Zhang, Q., 1993, „Research on the Relationship between Personality Dimensions and Allocation and Its Significance in Selections”, in *Acta Psychological Sinica*, Summer, 25 (2), pp. 148-154.
- Hunt, E., Lansman, M., 1989, „A Computer Simulation of Dual Task Interference”, in *Bulletin of the Psychonomic Society*, vol. 22, 3, pp. 151.
- Hunt, E., 1968, „Computer Simulation: Artificial Intelligence Studies and Their Relevance to Psychology”, in *Annual Review of Psychology*, 19, Annual Reviews, Inc. California.
- Hutchinson, R.A., 1985, *Computer Eye-Stress*, New York, M. Evans.
- Iker, H.P., Harway, N.I., 1969, *Clinical Information Processing by Computer*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Ionescu, G., 1973, *Introducere în psihologia medicală*, București, Editura Științifică.
- Isen, A.M., Meaus, B., 1983, „Positive Affect as a Variable in Decision Making”, in *Social Cognition*, 2, pp. 18-31.
- Izard, C.E., Libero, D.Z., Putman, P., Haynes, O.M., 1993-1993, „Stability of Emotion Experience and Their Relations to Traits of Personality”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, May, 64 (5), pp. 847-860.
- Jodelet, D., 1984, „Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie”, in *Psychologie sociale* (coord. Serge Moscovici), Paris, P.U.F.
- Judin, B.G., 1974, „Probleme psihologice ale cercetării sistemelor cu autoorganizare”, in *Metoda cercetării sistemice*, București, Editura Științifică.
- Julesz, B., 1960, „Binocular Depth Perception of Computer Generated Patterns”, in *Bell System Technical Journal*, 93, pp. 1125-1162.
- Just, M., Carpenter, 1988, „A Computer Simulation of Performance on an Intelligence Test”, in *Bulletin of Psychonomic Society*, vol. 23, 4, pp. 284.
- Kappauf, W.E., 1969, „Use of an on-line Computer for Psychophysical Testing with the up-and-down”, in *American Psychologist*, 24, pp. 207-211.
- Keele, S.W., Posner, M.I., 1968, „Processing of Visual Feedback in Rapid Movement”, in *Journal of Experimental Psychology*, 77, pp. 155-158.
- Kiesler, S.B., Siegel, J., McGuire, T.W., 1984, „Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication”, in *American Psychologist*, vol. 39, 10, pp. 1123-1134.
- Kihlstrom, J.F., 1987, „The Cognitive Unconscious”, in *Science*, 237, pp. 1445-1452.
- Kingston, N.M., Dorans, N.J., 1985, „The Analysis of Item-Ability Regression: an Exploratory IRT Model Fit Tool”, in *Applied Psychological Measurement*, 9, pp. 281-288.

- Klieger, D.M., 1984, *Computer Usage for Social Scientist*, Boston, Allyn & Bacon.
- Lagan, J., 1988, „The Meanings of Personality Predicates”, in *American Psychologist*, 8.
- Lazarus, R.S., 1991, „Cognition and Motivation in Emotion”, in *American Psychologist*, 46, pp. 352-367.
- Lazarus, R.S., Kanner, A.D., Folkman, S., 1980, „Emotion: Cognitive-Phenomenological Analysis”, in Plutchik, R., Kellerman, H. (eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience*, vol. 1, *Theories of Emotion*, San Diego, Academic Press, pp. 189-217.
- Legendre, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Montréal, Guérin éditeur.
- Leventhal, H., 1984, „A Perceptual Motor Theory of Emotion”, in Scherer K.R., Ekman P. (eds.), *Approaches to Emotion*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 271-291.
- Loehlin, J.C., 1968, *Computer Models of Personality*, Random House, New York.
- Loevinger, J., 1986, „Objective Tests and Instruments of Psychological Theory”, in *Psychological Reports*, 3.
- Lombardi, J.V., 1983, *Computer Literacy: The Basic Concepts and Language*, Bloomington, Indiana University Press.
- Lord, F.M., 1980, *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lord, F.M., Novick, M.R., 1968, *Statistical Theories of Mental Test Scores*, Reading MA, Addison-Wesley.
- Matarazzo, J.D., 1986, „Computerized Clinical Psychological Test Interpretations”, in *American Psychologist*, 1.
- McAuley, E., Duncan, T.E., 1989, „Causal Attributions and Affective Reactions to Disconfirming Outcomes in Motor Performance”, in *Journal of Sport and Exercise Psychology*, June, 11 (2), pp. 187-200.
- McCloskey, D.J., 1981, „Corollary Discharges: Motor Command and Perception”, in Brooks V.B. (ed.), *Hand-book of Physiology*, Section I, *The Nervous System*, Vol. 3, *Motor Control*, Bethesda (M.D.), Physiological Society Editions, pp. 1311-1415.
- McCullough, L., Farrell, D.A., Longabaugh, R., 1986, „The Development of Microcomputer-Based Mental Health System”, in *American Psychologist*, 2.
- McCullough, L., Longabaugh, R., Depena, C., 1985, „Appendix of Computer Interview Items”, in *Psychological Documents*.
- McLean, R.S., 1969, „Psychol: A Computer Language for Experimentation”, in *Behaviour Research Methods and Instrumentation*, 1, pp. 323-328.
- Meehl, P.E., 1977, „Specific Etiology and Other Forms of Strong Influence: Some Quantitative Meanings”, in *Journal of Medicine and Philosophy*, 2.
- Melrose, J.P., Glueck, B.C., Stroebel, C.F., 1970, „Diagnosis of Psychopathology Using Stepwise Multiple Discriminate Analysis”, in *Comprehensive Psychiatry*, 11, pp. 43-50.
- Miclea, M., Radu, I., 1989, „Modelarea în sistemul psihologiei cognitive”, in *Revista de Psihologie*, 1.
- Mihăilescu, V., Golu, M., 1989, „Reactivitate, timp de reacție și personalitate”, in *Revista de Psihologie*, 3, pp. 179-191.
- Miller, G.A., McKean, K.O., 1964, „A Chronometric Study of Some relations Between Sentences”, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16, pp. 297-308.
- Miller, G.A., Galanter, E., Pribram, K.H., 1960, *Plans and the Structure of Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Mislevy, R.J., Bock, R.D., 1983, BILOG: „Item and Test Scoring with Binary Logistic Models (Computer Program)”, in *Scientific Software*, Mooresville.
- Mohan, J., Rajinder, M., 1973, „A Study of Personality Correlates of Psychomotor Performance”, in *Indian Journal of Psychometry and Education*, December, 4 (2), pp. 54-58.
- Montmollin, M., 1972, *Les psychopitres, une autocritique de la psychologie industrielle*, Paris, P.U.F.
- Moray, N. (ed.), 1969, *On-Line Computing for Psychology, Proceedings of NATO A.S.I. at Department of Psychology*, University of Sheffield, England.

- Morris, L.W., Smith, L.R., Andrews, E.S., Morris, N.C., 1975, „The relationship of emotionally and worry components of anxiety to motor skills performance”, in *Journal of Motor Behavior*, June, 7, pp. 121-130.
- Mucchielli, R., 1974, *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, E.S.F.
- Mucchielli, R., 1991, *L'examen psychotechnique*, Paris, E.S.F.
- Muller, J.L., 1988, „La mise à l'épreuve d'un modèle des déterminants de la performance scolaire : l'utilisation des données méta-analytiques”, in *Bulletin de Psychologie*, 388.
- Neculau, A., 1981, „Personalitatea - o construcție socială”, in *Revista de Psihologie*, 1.
- Newell, A., Shaw, J.C., Simon, H.A., 1959, „A General Problem-Solving Program for a Computer”, in *Computers and Automation*, 8, pp. 10-16.
- Newell, A., Shaw, J.C., Simon, H.A., 1963, „Chess-Playing Programs and the Problem of Complexity”, in *Computers and Thought*, McGraw-Hill, New York.
- Newell, A., Simon, H.A., 1956, „The Logic Theory Machine”, in *Transactions and Information Theory*, IT-2, 3.
- Newell, A., Simon, H.A., 1963, „GPS, a Program that Simulates Human Thought”, in *Computers and Thought*, McGraw-Hill, New York.
- Newell, A., Simon, H.A., 1972, *Human Problem Solving*, Prentice-Hall, Englewood Cliff.
- Newman, R.S., 1984, „Children's Achievement and Self Evaluation in Mathematics”, in *Journal of Educational Psychology*, 76, 5.
- Nielsen, S.L., Sarason, I.G., 1981, „Emotion, Personality, and Selective Attention”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, November, 41 (5), pp. 945-960.
- Norman, D.A., 1981, „Categorization of Action Slips”, in *Psychological Review*, 88, pp. 1-15.
- Nunnally, J.C., 1982, *Psychometric Theory* (Third Edition), New York, McGraw-Hill.
- Nuttin, J., 1965, *La Structure de la Personnalité*, Paris, P.U.F., pp. 39-79.
- Nystrom, P.C., „Equity Theory and Career Pay - Computer Simulation Approach”, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, 2., pp. 125-131.
- Oatley, Keith, 1992, *Best Laid Schemes - The Psychology of Emotion*, Cambridge University Press, pp. 16-24, pp. 150-161.
- Okey, J.R., 1970, „Diagnosing Learning Difficulties”, in *The Science Teacher*, Washington, 5, pp. 59-61.
- Ol'shannikova, A.E., Semenov, V.V., 1976, „An Evaluation of Methods for the Assessment of Emotionality”, in *Voprosy Psikhologii*, 5, pp. 103-113.
- Ortony, A., Clore, G., Collins, A., 1988, *The Cognitive Structure of Emotions*, Cambridge University Press.
- Paicheler, H., 1984, „L'épistémologie du sens commun de la perception à la connaissance de l'autre”, in *Psychologie sociale* (coord. S. Moscovici), Paris, P.U.F.
- Pailhaus, J., Bonnard, M., 1989, „Programmation et Contrôle du Mouvement”, in *Traité de Psychologie Cognitive*, vol. 1, Bondas, Paris, pp. 129-198.
- Pask, G., Mallen, G.L., 1966, „The Method of Adaptively Controlled Psychological Learning Experiments”, in *Theory of Self-Adaptive Control Systems*, Hammond, P. H. (ed.), Plenum, New York.
- Pavelcu, V., 1976, *Metamorfozele lumii interioare*, Iași, Junimea.
- Pavelcu, V., 1982, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Pelikan, I.P., 1964, „Développement du modèle de l'instinct de conservation”, in *Information Processing Machines*, 10, pp. 25-36.
- Penrod, S., Rosenblum, S., Stefek, D., Hastie, R., „Modeling Jury Selection Strategies”, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 5, 3, pp. 271.
- Pervin, L., Lewis, M. (ed.), 1978, *Internal and External Determinants of Behavior*, Plenum, New York.
- Piaget, J., 1970, *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.
- Pictrowski, Z.A., 1964, „Digital computer interpretations of ink-blot test data”, in *Psychiatric Quarterly*, 38, pp. 1-26.

- Politzer, G., 1967, *Critique des fondements de la psychologie*, Paris, P.U.F.
- Pool, I.S., Abelson, R.P., 1965, *Candidates, Issues and Strategies: A Computer Simulation of the 1960 and 1964 Presidential Elections*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Popper, K. R., 1969, *Scienza e filosofia*, Einaudi, Torino.
- Potkay, R.C., Allen, P.B., 1986, *Personality, Theory, Research and Applications*, California, Monterey, Western Illinois University.
- Pribram, K.H., 1960, *Plains and The Structure of a Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Rabbit, P., 1967, *Time to detect Errors as a Functions of Factors Affecting Choice-Response Time*, *Acta Psychologica*, 27, pp. 131-142.
- Radu, I., 1971, „Metoda testelor văzută din perspectiva statisticii psihologice”, in *Revista de Psihologie*, 17.
- Rafacz, B.A., Tiggle, R.B., 1986, *Interactive Screen Dialogues for the Examine Testing (ET) Station Developed in Support of the Accelerated CAT- ASVAB Project (ACAP)*, San Diego, CA, Navy Personnel Research and Development Center.
- Raichl, J., 1966, „An Attempt to Simulate Some Simple Behaviors of Lowest Organisms on a Computer”, *Information Processing Machine*, 12; pp. 121-126.
- Rasch, G., 1960, *Probability Models for Same Intelligence and Attainment Tests*, Copenhagen, Nielsen and Lydiche.
- Reddy, D.R., 1967, „Computer Recognition of Connected Speech”, in *Journal of the Acoustical Society of America*, 42, pp. 329-347.
- Restle, F., Brown, T.V., 1969, „A Computer Running Several Psychological Laboratories”, *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1, pp. 312-317.
- Reuchlin, M., 1988, „Et demain? ”, in *Bulletin de psychologie*, 388.
- Rosenbaum, D.A., 1980, „Human Movement Initiation: Specification of Arm Direction, and Extent”, in *Journal of Experimental Psychology: General*, 109, pp. 444-476.
- Roșca, Al., Zorgo, B., 1970, „Valoarea și limitele testelor psihologice”, in *Revista de Psihologie*, 17.
- Roy, J.E., 1980, „Multipotentiality: A Statistical Theory of Brain Function – Evidence and Implications”, in Davidson & Davidson (eds.), *The Biology of Consciousness*, Plenum Press, New York.
- Sah, A.P., 1989, „Personality characteristics of Accident Free and Accident Involved Indian Railway Drivers”, in *Journal of Personality and Clinical Studies*, September, 5 (2), pp. 203-206.
- Sakoda, J.M., 1971, „The Checkerboard Model of Social Interaction”, in *Journal of Mathematical Sociology*.
- Sarnaff, I., 1971, *Testing Freudian Concepts: An Experimental Social Approach*, Springer, New York.
- Schank, R.C., 1984, *The Cognitive Computer: On Language, Learning and Artificial Intelligence*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Scheinok, P.A., Rinaldo, J.A., 1968, „Symptom Diagnosis: a Comparison of Mathematical Models Related to Upper Abdominal Pain”, in *Computers and Biomedical Research*, 1, pp. 475-489.
- Schmidt, C.F., Sridharan, N.S., Goodson, J.L., 1978, „The Plan Recognition Problem: An Intersection of Psychology and Artificial Intelligence”, in *Artificial Intelligence*, vol. 11, pp. 45-83.
- Schmidt, R.A., 1975, „A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning”, in *Psychological Review*, 82, pp. 225-260.
- Schneider, W., Shiffrin, R.M., 1977, „Controlled and Automatic Human Information Processing: I. Detection, Search, and Attention”, in *Psychological Review*, 84, pp. 1-66.
- Schoonman, W., 1989, „Activitatea de examinare psihologică la PSY TECH (Olanda)”, in *Revista de Psihologie*, 2, pp. 157-162.
- Schoonman, W., 1989, „Testarea la căile ferate Olandeze”, in *Revista de Psihologie*, 3, pp. 263-268.
- Schrodt, P.A., 1982, „Microcomputers in the Study of Politics”, in *Byte*, vol. 7, 7, pp. 108-122.
- Schrodt, P.A. 1987, *Microcomputer Methods for Social Scientists*, Newbury Park, CA, Sage.

- Shelley, D., Cohen, D., 1986, *Testing Psychological Tests*, London, Sydney, Croom Helm.
- Shepard, R.N., Metzler, J., 1971, „Mental Rotation of Three-Dimensional Objects”, in *Science*, 171, pp. 171-703.
- Shiffrin, R., M., Schneider, W., 1977, „Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and General Theory”, in *Psychological Review*, 84, pp. 127-190.
- Shimp, C.P., „An Associative Learning Comp. Sim. Model for Operant Behavior”, in *Bulletin of the Psychonomic Society*, vol. 21, 5, p. 363.
- Silverman, L., 1976, „The Rapports of my Death are Greatly Exaggerated”, in *American Psychologist*, 31.
- Slack, W., von Cura, L.J., 1968, „Patient Reaction to Computer-based Medical Interviewing”, in *Computers and Biomedical Research*, 1, pp. 529-531.
- Sleeman, D.H., Hartley, R.J., 1969, „Instructional Models in a Computers-based Learning System”, in *International Journal of Man-Machine Studies*, 1, pp. 177-188.
- Sloman, A., Croucher, M., 1981, „Why Robots Will Have Emotions”, in *IJCAI* - 81.
- Spinetti, J.P., Hambleton, R.K., „Computer Simulations Study of Tailored Testing Strategies”, in *Educational and Psychological Measurement*, vol. 37, 1, pp. 139-158.
- Spitzer R.L., Endicott, 1968, „DIAGNO: A computer program for psychiatric diagnosis utilizing the differential diagnostic procedure”, in *Archives of General Psychiatry*, 18, pp. 746-756.
- Stadler, S.J., 1969, „On the Varieties of Computer Experience”, in *Behavioral Methods and Instrumentation*, 1, pp. 267-269.
- Staub, E. (ed.), 1980, *Personality: Basic aspects and current research*, Prentice-Hill, New York.
- Strelau, J., 1982, „Biologically Determinant Dimensions of Personality or Temperamental”, in *Person. Individ. Diff.*, vol. 3, pp. 355-360.
- Strelau, J., 1983, „A Regulative Theory of Temperament”, in *Australian Journal of Psychology*, 35, pp. 305-317.
- Suppes, P., 1969, „Stimulus Response Theory of Automata and Tote Hierarchies”, in *Psychological Review*, 76, pp. 511-514.
- Sutherland, N.S., Halliday, M.S., Thomas, J., Francis, J., 1969, „A System for running Operand Experiments”, in *Bulletin of the British Psychological Society*, 22, pp. 297-298.
- Taylor, W.K., 1956, „Electrical Simulations of Nervous System Functional Activities”, in *Information Theory*, Butterworth, London.
- Thissen, D.M., Steinberg, L., 1984, „A Response Model for Multiple Choice Items”, in *Psychometria*, 49, pp. 501-519.
- Thissen, D.M., Steinberg, L., Fitzpatrick, 1989, „Multiple Choice Model: The Distractors are also Part of the Item”, in *Journal of Educational Measurement*, 26, pp. 161-176.
- Thorndike, R.L., 1971, „Reliability”, in *Educational Measurement*, Washington (D.C.), American Council on Education, pp. 560-620.
- Thorndike, R.M., Hagen, E.P., 1977, *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (Forth Edition), New York, John Wiley.
- Thorndike, R.M., Lohman, D.F., 1990, *A Century of Ability Testing*, Chicago, The Riverside Publishing Company.
- Thorsan, S.J., Sylvan, D.A., 1982, „Counterfactuals and the Cuban Missile Crisis”, in *International Studies Quarterly*, vol. 26, 4, pp. 539-571.
- Tournois, J., 1988, „Multi-interprétation en analyses par échelonnement multidimensionnel”, in *Bulletin de Psychologie*, 338, pp. 200-209.
- Treisman, A.M., 1967, „Selective Attention: Reply”, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 19, pp. 364 -367.
- Tucker, D., Williamson, P., 1984, „Asymmetries of Brain Function”, in *Psychological Review*, 91, 2, pp. 185-215.
- Uttal, W.R., 1967, *Real-Time Computers: Technique and Applications in the Psychological Sciences*, Harper & Row, New York.

- Virieux, A.R., 1966, *L'Épistémologie*, Paris, P.U.F.
- Wainer, H., 1983, „On Item Response Theory and Computerized Adaptive Tests: The coming Technological Revolution in Testing”, in *The Journal of College Admissions*, 28, pp. 9-16.
- Wainer, H., 1989, „The Future of Item Analysis”, in *Journal of Educational Measurement*, 26, pp. 161-176.
- Wainer, H., Kiely, G., 1987, „Item Clusters and Computerized Adaptive Testing: A Use of Multiple-categorical-response Models”, in *Journal of Educational Measurement*, 24, pp. 185-202.
- Wallach, M.A., 1977, „Tests Tell us Little about Talent”, in *Current Trends in Psychology*, Yale University, Board of Editors.
- Walman, D.B., 1971, „Does Psychology Need its Own Philosophy of Science?”, in *American Psychologist*, 26.
- Wasco, I.E., Parloff, W.B., 1975, *Psychotherapy change Measures*, Washington, Department of Health, Education and Welfare.
- Waterman, D.A., 1986, *A Guide of Expert Systems*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Watson, D., Clark, L.A., 1992, „On Traits and Temperament: General and Specific Factors of Emotional Experience and Their Relations to The Five Factor Model”, in *Journal of Personality*, 60, pp. 441-476.
- Weaver, W., 1955, „Translation”, in *Machine Translation of Languages*, Locke and Booth Waterman, Donald A., F. Hayes-Roth, New York, Academic Press.
- Weber, R.P., 1984, „Computer-Aided Content Analysis: A Short Primer”, in *Qualitative Sociology*, vol. 7, 2.
- Weiss, B., Laties, V.G., Siegel, L., Goldenstein, D., 1966, „A Computer Analysis of Serial Interactions in Spaced Responding”, in *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour*, 9, pp. 619-626.
- Weizenbaum, J., 1966, „ELIZA - a Computer Program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine”, in *Communications of the ACM*, 9, pp. 36-45.
- Werner, O., 1982, „Microcomputers in Cultural Anthropology: APL Programs for Qualitative Analysis”, *Byte*, vol. 7, pp. 250-277.
- Wessman, A.E., 1973, „Personality and the Subjective Experience of Time”, in *Journal of Personality Assessment*, 37(2), pp. 103-114.
- Wiggins, J.S., 1974, *Personality and Prediction, Principles of Personality Assessment*, Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Wolf, F.M., 1986, *Meta-analysis. Quantitative Methods for Research Synthesis*, London, Sage Publication.
- Wolman, B., 1971, „Does Psychology Need its Own Philosophy of Science?”, in *American Psychologist*, 26, pp. 877-886.
- Wrightman, L., 1974, *Assumption about Human Nature*, Monterey, California, Brooks/Cole.
- Young, R., „Computer Simulation and Modeling: Introduction”, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 31, pp. 369-370.
- Zajonc, R.B., 1984, „On The Primacy Effect”, in *American Psychologist*, 39, pp. 117-123.
- Zlate, M., 1986, „Perspective de abordare a personalității. Implicații teoretice și practice”, in *Revista de Pedagogie*, 8.
- Zlate, M., 1987, „Un model integrativ sintetic al personalității”, in *Revista de Psihologie*, 1.



Redactor : Lidia Ciocoiu
Coperta : Florin Pinzariu
Tehnoredactare : Irina Juravlea

Bun de tipar : aprilie 2000. Apărut : 2000
Editura Polirom • B-dul Copou, nr. 4, P.O. Box 266,
6600, Iași, Tel. & Fax (032) 214.100 ; (032) 214.111 ;
(032) 217.440 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;
Tel. : (01)313.89.78, E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, București
Tel./Fax : 210.51.90

Psihologie

Cornel Havârneanu

CUNOAȘTEREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANEI

Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată

Cunoașterea psihologică a persoanei este un aspect esențial pentru orice profesionist din domeniul psihologiei. Complexitatea și dinamica personalității impun selectarea atentă a instrumentelor care vor fi folosite în psihodiagnostic, combinarea sau construirea altora noi, corespunzătoare scopului propus.

Lucrarea reprezintă o sinteză teoretică și practică a problemelor psihodiagnosticului contemporan și a posibilităților de utilizare a computerului în acest domeniu, un instrument foarte util studenților, dar și psihologilor cu experiență.

Teoriile personalității și problemele psihodiagnosticului • Aspecte metodologice în cunoașterea psihologică a persoanei • Utilizarea computerului în psihologia aplicată • Adaptarea computerizată a testelor • Teoria răspunsului la itemi, calibrarea itemilor și estimarea competenței • Diagnosticarea reacțiilor psihomotorii și a emotivității

Collegium



Editura POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 973-683-460-3



9 789736 834608